

Mestrado em Ensino do
Inglês e de Língua Estrangeira no 3º
Ciclo do Ensino Básico e do Ensino
Secundário, na área de especialização
de Espanhol

Promovendo a interação oral
durante o trabalho
colaborativo de grupo em
aulas de Inglês e de
Espanhol
Cláudio Filipe Gomes
Balbino

M

2017



Cláudio Filipe Gomes Balbino

Promovendo a interação oral durante o trabalho colaborativo de grupo em aulas de Inglês e de Espanhol

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º

Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol,

orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

coorientado pela Professora Doutora Pilar Nicolás

Orientadoras de Estágio, Dr.^a Isabel Matias e Dr.^a Ana Rute Silva

Supervisoras de Estágio, Prof.^a Dr.^a Maria Ellison e Prof.^a Dr.^a Pilar Nicolás

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Promovendo a interação oral durante o trabalho colaborativo de grupo em aulas de Inglês e de Espanhol

Cláudio Filipe Gomes Balbino

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º
Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol,
orientado pela Professora Doutora Maria Ellison
coorientado pela Professora Doutora Pilar Nicolás
Orientadoras de Estágio, Dr.^a Isabel Matias e Dr.^a Ana Rute Silva
Supervisoras de Estágio, Prof.^a Dr.^a Maria Ellison e Prof.^a Dr.^a Pilar Nicolás

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Simone Tomé
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Ellison
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

À minha família, pelo apoio e compreensão

Sumário

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Índice de abreviaturas e siglas	11
Introdução	12
I. Justificação da ação	15
1. Contexto escolar.....	15
1.1. Caracterização da escola	15
1.2. Caracterização das turmas	17
2. Identificação do problema.....	18
2.1. Observação de aulas	19
2.2. Aplicação do questionário.....	20
2.3. Reflexão sobre os dados recolhidos	25
II. Fundamentação teórica e plano de ação.....	27
1. Interação oral	27
1.1. Características que compõem a interação oral	27
1.2. O impacto dos desafios levantados pela interação oral.....	31
2. O trabalho colaborativo em grupo	33
3. A escrita colaborativa como estímulo para a interação oral	36
3.1. Qual o papel do docente na escrita colaborativa em grupo?.....	37
4. Breve apresentação do plano de ação	38
III. Desenho do estudo.....	41
1. Metodologia	41
1.1. Ferramentas de recolha de dados	41
1.1.1. Grelhas de observação	41
1.1.2. Diário docente.....	43
1.1.3. Questionário.....	43
1.2. Plano de intervenção	45
1.2.1. Ciclos de investigação-ação no grupo de Inglês Língua Estrangeira	45
1.2.2. Ciclos de investigação-ação no grupo de Espanhol Língua Estrangeira ...	48
2. Resultados	51
2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados.....	52
2.2. Apresentação dos dados	53
2.2.1. Resultados obtidos na turma de Inglês Língua Estrangeira	53

2.2.2. Resultados obtidos na turma de Espanhol Língua Estrangeira.....	58
2.2.3. <i>Feedback</i> obtido através do questionário.....	63
3. Discussão dos resultados.....	67
Conclusão	72
Referencias bibliográficas	76
Anexos.....	82
Anexo 1 – Diário docente: entrada 1	83
Anexo 2 – Grelha de observação sobre padrões de interação.....	84
Anexo 3 – Diário docente: entrada 2	86
Anexo 4 – Grelha de observação sobre uma atividade de interação oral	87
Anexo 5 – Diário docente: entrada 9	88
Anexo 6 – Grelha de observação sobre interação dentro da sala de aula	89
Anexo 7 – Diário docente: entrada 10	91
Anexo 8 – Grelha de observação sobre tipos de agrupamento e padrões de interação 1	92
Anexo 9 – Diário docente: entrada 11	93
Anexo 10 – Grelha de observação sobre tipos de agrupamento e padrões de interação 2.....	94
Anexo 11 – Diário docente: entrada 12	95
Anexo 12 – Questionário 1	96
Anexo 13 – Respostas da turma de Inglês Língua Estrangeira ao questionário 1	99
Anexo 14 – Respostas da turma de Espanhol Língua Estrangeira ao questionário 1 ..	101
Anexo 15 – Grelha de observação sobre a interação oral prévia à escrita.....	103
Anexo 16 – Grelha de observação sobre a interação oral durante a escrita.....	104
Anexo 17 – Questionário 2 aplicado na turma de Inglês Língua Estrangeira	105
Anexo 18 – Questionário 2 aplicado na turma de Espanhol Língua Estrangeira	108
Anexo 19 – Plano de aula de Inglês Língua Estrangeira 1	111
Anexo 20 – Estrutura do texto de opinião	116
Anexo 21 – Tabela de conectores	117
Anexo 22 – Plano de aula de Inglês Língua Estrangeira 2	118
Anexo 23 – Plano de aula de Espanhol Língua Estrangeira 1	122
Anexo 24 – Estrutura do email de apresentação	128
Anexo 25 – Plano de aula de Espanhol Língua Estrangeira 2	129
Anexo 26 – Plano de aula de Espanhol Língua Estrangeira 3	136
Anexo 27 – Diapositivo sobre futuros problemas/desafios	142

Anexo 28 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no primeiro ciclo da turma de Inglês Língua Estrangeira .	143
Anexo 29 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no segundo ciclo da turma de Inglês Língua Estrangeira .	146
Anexo 30 – Diário docente: entrada 18	149
Anexo 31 – Diário docente: entrada 19	151
Anexo 32 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no primeiro ciclo da turma de Espanhol Língua Estrangeira	153
Anexo 33 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no segundo ciclo da turma de Espanhol Língua Estrangeira	156
Anexo 34 – Diário docente: entrada 16	159
Anexo 35 – Diário docente: entrada 17	161
Anexo 36 – Respostas da turma de Inglês Língua Estrangeira ao questionário 2	163
Anexo 37 – Respostas da turma de Espanhol Língua Estrangeira ao questionário 2	167
Anexo 38 – Exemplo de texto escrito por um grupo da turma de Inglês Língua Estrangeira	171
Anexo 39 – Exemplo de texto escrito por um grupo da turma de Espanhol Língua Estrangeira	172

Agradecimentos

À minha família, que está sempre presente, pelo imensurável apoio.

Às minhas supervisoras de estágio e orientadoras deste relatório, Professora Maria Ellison e Professora Pilar Nicolás, pelos desafios e orientação.

À Ana Rute Silva e à Isabel Matias, por serem as melhores orientadoras de estágio que um futuro professor pode desejar.

Às minhas colegas de estágio, Odete Fonseca e Patrícia Faria, por estarem presentes nos bons e maus momentos.

Aos meus colegas mestrando em Ensino, pelos momentos partilhados ao longo destes últimos dois anos.

À minha fantástica amiga, Sofia Neto, por me ter ajudado na revisão deste trabalho.

Aos alunos da Escola Artística de Soares dos Reis, por me ajudarem a tornar num professor melhor.

Um grande bem-haja a todos!

Resumo

O desenvolvimento e a conservação de um mundo cada vez mais globalizado exigem a união entre os cidadãos que o compõem. Esta união deve ser fomentada pelas instituições de ensino-aprendizagem, promovendo a interação em línguas estrangeiras e a colaboração entre discentes. É através destas ideias que surge esta investigação-ação aplicada a duas turmas de Ensino Secundário. Com o objetivo de promover a interação na língua-alvo durante atividades de grupo, propõe-se a execução de atividades de escrita colaborativa efetuadas em pequenos grupos de trabalho. Nestas atividades, várias tarefas específicas serão atribuídas a cada membro de cada grupo. Para verificar se este plano funciona, serão utilizadas grelhas de observação, anotações no diário docente e questionários, como ferramentas de recolha de dados. Após a implementação do plano de ação, concluiu-se que ambas as turmas poderiam ter interagido mais frequentemente na língua estrangeira. Verificou-se, igualmente, que, na maioria dos casos, os membros dos grupos têm tendência para participar para além das tarefas específicas que lhes foram atribuídas. Certos problemas, como a falta de hábitos de uso da língua-alvo e a presença de aprendentes com muitas dificuldades em alguns grupos de trabalho, são algumas das explicações para os resultados obtidos. No futuro, quando se promoverem as capacidades comunicativas orais dos estudantes na sala de aula, deve-se procurar implementar tarefas que fomentem apenas a interação oral, autêntica e espontânea.

Palavras-chave: interação em línguas estrangeiras, colaboração, Ensino Secundário, atividades de escrita colaborativa, grupos de trabalho.

Abstract

The development and the preservation of an increasingly globalised world demand the union amongst the citizens who compose it. This union should be instigated by teaching-learning institutions, promoting interaction in foreign languages and collaboration between pupils. This action-research, which is applied to two classes of Secondary Education, takes into account these ideas. Collaborative writing activities were implemented in small working groups, in order to promote interaction in the target language during group work activities. In these activities, various specific roles will be assigned to each member of each group. To verify if this plan works, observation grids, field notes in the research journal and questionnaires will be used, as data gathering tools. After implementing the action plan, it was concluded that both classes could have interacted more frequently in the foreign language. It was also noted that, in most cases, the members of the groups have a tendency to participate in tasks beyond those given to them. The lack of habits of use of the target language and the presence of learners with many difficulties in some of the working groups are some of the problems which can explain the results obtained. In the future, when promoting students' oral communication skills in the classroom, one should try to implement tasks which only promote authentic and spontaneous spoken interaction.

Keywords: interaction in foreign languages, collaboration, Secondary Education, collaborative writing activities, working groups.

Índice de abreviaturas e siglas

A – Alumno

A1, A2, etc. – Aluno 1, aluno 2, etc.

AA – Alumnos

As – Alunos

EASR – Escola Artística de Soares dos Reis

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

ILE – Inglês Língua Estrangeira

IO – Interação oral

L1 – Língua primeira

LE – Língua estrangeira/línguas estrangeiras

ONG – Organização não-governamental/organizações não-governamentais

P – Professor/profesor

PE – Produção escrita

RU – Reino Unido

S – Student

S1, S2, etc. – Student 1, student 2, etc.

Ss – Students

T – Teacher

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ZPD – Zone of Proximal Development

Introdução

A era da globalização abriu caminho para novas realidades que, anteriormente, seriam inimagináveis. Uma dessas realidades novas é a interação constante com o exterior, pois, segundo as palavras de Kalan (2007, p. 982), “[e]l concepto de *pueblo global* significa hoy en día un sinfín de oportunidades comunicativas”. Claro que os indivíduos que fazem parte desta globalização precisam de se adaptar a ela, visto que “[s]ociety is demanding citizens who have developed multilingual knowing-how-to-listen and how-to-talk abilities” (Arnold & Carmen Fonseca, 2004, p. 131). A sociedade multilingue traz diversas vantagens não só pelo facto dessa diversidade linguística e cultural (pois a língua faz parte da cultura de um grupo de pessoas) constituir um património que deve ser protegido e desenvolvido, mas também facilita “a comunicação e a interacção entre Europeus^[1] de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação” (Conselho da Europa, 2001, p. 20). *Id est*, ao sermos capazes de interagir com os nossos interlocutores, estamos a contribuir para um mundo mais aberto às diferenças linguísticas e à aceitação dessa diferença como algo enriquecedor. Tendo em conta que a comunicação oral constante é real, torna-se necessário desenvolver competências relacionadas com os dois conceitos apresentados anteriormente de saber ouvir (“knowing-how-to-listen”) e saber falar (“knowing-how-to-talk”).

Ora, as nossas capacidades para interagir têm uma grande relevância nas nossas vidas. Segundo Núñez Delgado e Constanzo Inzunza (2010, p. 176),

no es exagerado afirmar que la interacción es la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del usuario y la que ofrece, por tanto, mayor rentabilidad en todas las facetas de la vida personal, académica o laboral de las personas.

Se a interação está presente no nosso quotidiano e será, certamente, ainda mais necessária em diversas línguas num futuro cada vez mais globalizado, cabe às instituições responsáveis oferecer uma experiência de ensino-aprendizagem diversificada em termos linguísticos (Conselho da Europa, 2001) e fomentar essa mesma interação. As disciplinas

¹ Apesar do Conselho da Europa apenas referir o contexto europeu, a ideia pode ser estendida a nível internacional, visto que vivemos num mundo globalizado.

de línguas estrangeiras (LE) desempenham um papel ainda mais importante, tendo em conta que é muito fácil depararmo-nos com indivíduos provenientes de outras línguas e culturas, logo

[s]i los idiomas se aprenden para usarlos, y el principal uso que hacemos de un idioma es escucharlo y hablarlo (más que leerlo o escribirlo), pocos profesores y alumnos discutirían actualmente la importancia y la necesidad de realizar actividades que ejerciten las destrezas orales (García García, 2007, p. 555).

Todas as competências são fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Porém, numa situação quotidiana em que nos confrontamos com indivíduos estrangeiros, as competências que são ativadas imediatamente são as orais. Portanto, surge a necessidade de preparar os estudantes para esse fim. Os docentes devem tentar despertar a competência plurilingue dentro de cada aprendente, ou seja, cada aprendente deve conseguir criar uma interligação constante entre os diversos códigos linguísticos que conhece (Conselho da Europa, 2001) e utilizá-los oralmente. Claro está que

qualquer professor de LE [...] apercebe-se do desafio que tem relativamente aos seus alunos: considerá-los como atores sociais que irão adquirir a língua para interagir em diversos contextos através da sua competência comunicativa. Este desafio implica, sem dúvida, o desenvolvimento da oralidade, mais precisamente, da interação oral espontânea para comunicar em diferentes contextos (Gomes, 2013, p. 21).

Todavia, apesar de ser um desafio, é algo necessário, pois o desenvolvimento deste tipo de competências permitirá aos estudantes adquirir mecanismos que os ajudarão a tornar-se cidadãos globais e plurilingues num futuro próximo. Ao tornarem-se neste tipo de cidadãos, contribuem para o desenvolvimento de um mundo cada vez mais aberto à diferença e que acolhe a mesma.

Adicionalmente, se a interação com o outro é constante, também poderão surgir situações onde será necessário colaborar com o mesmo, quer seja em casa, no trabalho, ou em qualquer outro sítio, isto é, em situações quotidianas como a distribuição de tarefas domésticas ou a elaboração de um projeto em grupo. Logo, torna-se imperativo estimular essa colaboração dentro da sala de aula, tendo em conta que

[t]em-se, [...] na aprendizagem colaborativa, a atenção centrada não somente no momento presente do aluno e na aprendizagem dos conteúdos ministrados, mas também no seu futuro como cidadão, com o desenvolvimento de habilidades pessoais que podem trazer benefícios sociais e profissionais (Torres, 2007, p. 342).

Ao dar a conhecer aos discentes este tipo de aprendizagem, estes estão a ser preparados para o dia-a-dia onde devem assumir uma postura colaborativa que beneficiará a sociedade da qual fazem parte.

É através destas ideias que surge este projeto de investigação-ação, aplicado a uma amostra de duas turmas numa escola de Ensino Secundário, que serão descritas mais à frente. Este estudo tem como principal objetivo fomentar a interação oral (IO) em atividades de grupo que se realizam de forma colaborativa.

Neste trabalho será feita, num primeiro momento, a caracterização do contexto em que será aplicada esta investigação-ação. De seguida, será identificado o problema que permitiu dar continuidade a este estudo. Posteriormente, será feito um enquadramento teórico sobre os diversos temas presentes neste trabalho. *A posteriori*, focar-nos-emos na investigação propriamente dita, apresentando o método utilizado, os resultados obtidos e, em seguida, a discussão dos últimos. Numa fase final, apresentar-se-ão as conclusões deste trabalho, identificando nomeadamente dificuldades levantadas por este estudo e sugestões para futuras investigações.

I. Justificação da ação

Neste capítulo será descrito o ponto de partida para a concretização deste estudo. Iniciaremos por caracterizar o contexto escolar em que esta investigação-ação foi levada a cabo, bem como as turmas de aprendentes que constituem a amostra deste projeto. Posteriormente, identificaremos o problema que foi encontrado no ciclo zero desta investigação. Esta secção terminará com os objetivos que pretendemos atingir com a elaboração deste estudo, bem como a questão de investigação que guiará o mesmo.

1. Contexto escolar

Antes do início do ano letivo escolar de dois mil e dezasseis/dois mil e dezassete, os professores estagiários foram reencaminhados para diversas escolas na Área Metropolitana do Porto. O autor deste trabalho ficou colocado na escola onde este projeto de investigação-ação foi levado a cabo. O nome dessa instituição é Escola Artística de Soares dos Reis (EASR), localizada na Rua Major David Magno.

1.1. Caracterização da escola

É relevante salientar que a EASR é uma escola pública, secundária e artística (tal como o próprio nome indica), logo oferece aos seus alunos um ensino artístico especializado no âmbito do Ensino Secundário. Nesta instituição, “[a] oferta [...] assenta primordialmente em quatro cursos artísticos especializados [...]: Produção Artística, Design de Comunicação, Design de Produto e Comunicação Audiovisual” (EASR, 2014, p. 3). Estes cursos apenas se aplicam aos décimo-primeiro e décimo-segundo anos de escolaridade. Na EASR, o décimo ano de escolaridade é comum a todos os discentes (EASR, 2014). Adicionalmente, “[n]o âmbito do ensino profissional, são disponibilizados os Cursos de Desenho de Mobiliário, de Animação 2D e 3D, de Técnico de Joalheiro Cravador, de Design de Moda e o de Técnico de Artes Gráficas” (EASR, 2014, pp. 3-4).

Quanto à missão da escola, destacam-se duas ideias principais que regem o seu funcionamento.

Num primeiro momento, importa obedecer às regras que determinam a realidade atual, mas, num segundo momento, que se afigura próximo, importa romper com o que nos é dado e avançar para uma nova realidade. É neste horizonte de mudança que se traça a nossa missão para os tempos que se aproximam:

Ministrar uma formação artística especializada que abraça a inovação (EASR, 2014, p. 7).

Para isso, a instituição procura desenvolver a criatividade, promover o conhecimento e a solidariedade e assegurar a qualidade do ensino (EASR, 2014). Alguns destes valores foram tidos em consideração no momento de planejar e executar em aula as atividades necessárias para a concretização desta investigação, algo que será referido mais à frente.

No que diz respeito à disciplina,

[t]odas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa (EASR, 2013, p. 67).

No entanto, apesar da existência destas medidas disciplinares, raramente acontecem situações em que as mesmas são executadas, pelo facto de que os estudantes, geralmente, gostarem de estudar na EASR, verificando-se, por isso, poucos casos de indisciplina. Este aspeto é relevante para a realização deste estudo, pois, como será desenvolvido mais à frente, esta investigação realizou-se em torno de atividades de grupo e teria sido uma dificuldade acrescida trabalhar com grupos indisciplinados.

Relativamente às instalações, na EASR podemos encontrar espaços comuns a outros estabelecimentos de ensino, como as salas de aula, o ginásio, os auditórios e os gabinetes de professores (EASR, 2013). Contudo, tratando-se de uma escola artística, também existem setores como salas de cavaletes, salas de estiradores e oficinas (EASR, 2013), onde se encontram equipamentos de apoio às diversas disciplinas artísticas. Para efeitos deste estudo, foi fundamental aplicar esta investigação-ação em salas de aula constituídas por três filas de quatro mesas compostas por dois lugares. Teria sido uma complexidade acrescida fazer atividades de grupo em oficinas ou salas com mesas de desenho individuais, que são mais direcionadas para disciplinas artísticas.

Por outro lado, é de sublinhar alguns problemas que se fazem sentir na EASR do ponto de vistas das LE, nomeadamente a dificuldade em lidar com alguns dos documentos

oficiais reguladores do ensino-aprendizagem. “O *Programa*^[2] é extenso” e não é fácil adaptá-lo a turmas heterogéneas (Matias³, 2016). Por vezes, há situações em que essa heterogeneidade pode afetar o ritmo das aulas e forçar os docentes a tomar medidas que não estavam previstas, como, por exemplo, monitorizar a ajuda prestada pelos estudantes com mais facilidade na aprendizagem e verificar se os estudantes com mais dificuldades estão a seguir a aula (Anexo 1). Às vezes é necessário abrandar o ritmo de aula e verificar se os alunos estão efetivamente a seguir o que está a ser trabalhado na mesma. Se isso não for feito, corre-se o risco de desmotivar os discentes com mais dificuldades. A questão da heterogeneidade relativamente a dificuldades apresentadas por alguns estudantes nas aulas de LE foi um dos problemas encontrados durante esta investigação-ação e foi tida em conta na planificação das atividades desenvolvidas para a mesma, algo que será abordado mais à frente.

1.2. Caracterização das turmas

Esta investigação foi aplicada em duas turmas, que constituem a amostra deste estudo, sendo que uma delas tinha aulas de Inglês Língua Estrangeira (ILE) e a outra tinha aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). No momento da escolha das turmas, foram tidos em consideração fatores como a disponibilidade de horário (para além das turmas selecionadas para a elaboração deste estudo, foram dadas aulas a outras turmas que terminaram o ano letivo alguns meses mais cedo; se este estudo tivesse sido aplicado nessas turmas, teria sido difícil terminá-lo dentro do horário estipulado), as características da turma (o número de aprendentes, pois algumas turmas eram bastante pequenas e foi decidido utilizar uma amostra maior; o nível de interesse dos discentes nas disciplinas, visto que a falta do mesmo teria dificultado a concretização desta investigação e, provavelmente, influenciado os resultados de forma negativa; o facto de serem ambas turmas de Ensino Regular, dado que, no caso de ILE, foram dadas aulas a grupos de Ensino Profissional e, no que diz respeito à disciplina de ELE, não, portanto foi uma tentativa de uniformizar a amostra) e o problema-chave que as duas turmas apresentaram (a falta de comunicação numa LE entre os discentes), que será destacado mais adiante.

A turma de ILE é um grupo que se encontra no décimo-primeiro ano de escolaridade no curso de Design de Produto. É constituído por dez aprendentes, com

² Refere-se ao *Programa de Inglês Nível de Continuação 10º, 11º e 12º Anos* (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft, & Almeida, 2003).

³ Professora da EASR e orientadora de estágio pedagógico.

idades entre os dezasseis e os dezoito anos, sendo quatro estudantes do sexo masculino e seis do sexo feminino. Todos os discentes vivem no Porto. Relativamente às classificações da turma, no primeiro período do ano letivo de dois mil e dezasseis/dois mil e dezassete, as notas variam entre os quatro e os dezasseis valores. A média de classificações deste mesmo período é de aproximadamente onze valores. Através das classificações, observa-se que estamos perante um grupo muito heterogéneo.

A turma de ELE constitui um grupo que se encontra no décimo ano de escolaridade. É constituído por doze estudantes, cujas idades variam entre os quinze e os dezassete anos, sendo dois discentes do sexo masculino e dez do sexo feminino. Todos os aprendentes residem no Porto. Quanto às classificações dos alunos, no primeiro período do ano letivo de dois mil e dezasseis/dois mil e dezassete, as classificações variam entre os onze e os dezassete valores, o que origina uma média de aproximadamente treze valores. Podemos concluir que este grupo constitui uma turma homogénea, visto que onze das doze classificações dos discentes variam entre os onze e os catorze valores.

2. Identificação do problema

O ano de estágio iniciou-se com a observação de aulas lecionadas pelas orientadoras de estágio às diversas turmas que lhes foram atribuídas. Ao iniciar-se essa observação de aulas, deu-se início, de igual modo, ao ciclo zero desta investigação-ação.

A observação foi um processo que permitiu não só aprender estratégias que as orientadoras utilizavam, mas também conhecer melhor os grupos de estudantes da EASR com os quais teríamos que trabalhar ao longo do ano letivo. Ao observar os diferentes grupos, foi-nos permitido isolar fortalezas e fraquezas e, a partir daí, identificar o problema-chave ao qual nos propusemos a intervir.

Relativamente à turma de ILE, foram observadas três aulas que nos permitiram encontrar esse mesmo problema. A observação foi feita através de grelhas de observação de aspetos específicos e de registos no diário docente. Quanto ao grupo de ELE, foram observadas duas aulas que permitiram identificar a área onde iria ser feita uma intervenção. Mais uma vez, foram feitos registos no diário docente e preenchidas grelhas de observação de aspetos específicos. Complementarmente, foi elaborado e aplicado um questionário em ambas as turmas. De seguida, serão apresentados os dados recolhidos nas aulas observadas e no questionário aplicado.

2.1. Observação de aulas

As aulas de ILE em causa foram dadas nos dias trinta de setembro de dois mil e dezasseis, dois de dezembro de dois mil e dezasseis e seis de dezembro de dois mil e dezasseis. Nessas três aulas, foram usadas grelhas de observação relacionadas com a interação. As grelhas foram fornecidas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e permitiram analisar padrões de interação, momentos de interação e atividades executadas em aula.

Ao analisar-se os padrões de interação da primeira aula observada desta turma (Anexo 2), podemos ver que a professora interage mais com os aprendentes do que os últimos com a primeira. A docente falou durante aproximadamente quarenta e cinco minutos, enquanto que os discentes falaram durante aproximadamente vinte e cinco minutos. Isto significa que o tempo de fala da professora foi aproximadamente vinte minutos superior ao dos estudantes, o que pode ser considerado como incomum, tendo em conta que nesta aula os alunos tinham que apresentar ideias relacionadas com o tema da mesma e rever um conteúdo gramatical trabalhado anteriormente. Adicionalmente, pode-se observar que os estudantes não falam muito uns com os outros e que interagem aproximadamente cinco minutos mais com a docente do que entre eles. Relativamente à língua utilizada pelos aprendentes, a maior parte da comunicação foi feita na língua primeira (L1), o português (Anexo 3).

Quanto à segunda aula observada, foi utilizada uma grelha de observação (Anexo 4) para recolher dados durante uma atividade de IO. Durante esta atividade, apenas houve interação entre a docente e os aprendentes e vice-versa; não houve interação entre os últimos. Foi igualmente observado que alguns estudantes participaram mais na discussão do que outros, principalmente os alunos que possuem menos dificuldades com a LE. Mesmo assim, os discentes foram capazes de apresentar ideias, embora algumas delas tenham sido comunicadas em português. Pode-se igualmente verificar que o facto de não haver atividades de grupo ao longo de toda a aula dificulta a interação entre os alunos (Anexo 5).

No que diz respeito à terceira aula observada (Anexo 6), podemos verificar que houve menos interação entre a docente e os discentes⁴ (trinta e dois momentos de interação) do que a quantidade de interação entre os últimos e a primeira (quarenta e um momentos de interação). Todavia, alguma dessa interação entre alunos e professora foi

⁴ A docente está representada pela letra T (teacher) e os nomes dos discentes estão representados pela letra S (student) e por um número, de forma a manter o anonimato dos mesmos.

feita na L1 dos anteriores. Verifica-se, igualmente, que os discentes têm uma maior tendência para falar com a professora do que entre eles. O número de momentos de interação entre um estudante e a docente varia entre dois e oito; o número de momentos de interação entre aprendentes varia entre um e três. Continua-se a observar um grande uso da L1 por parte dos discentes, principalmente quando comunicam entre eles (Anexo 7).

Relativamente à disciplina de ELE, as observações ocorreram nos dias sete de dezembro de dois mil e dezasseis e catorze de dezembro de dois mil e dezasseis. Em ambas as aulas foi usada uma grelha de observação relacionada com a problemática da interação. Esta grelha foi fornecida pela FLUP e permitiu observar atividades/subatividades desenvolvidas em aula, tipos de agrupamento e padrões de interação.

Na primeira aula (Anexo 8), pode-se observar que a comunicação entre os aprendentes ocorreu em quatro das sete atividades/subatividades que compuseram a aula. No entanto, o agrupamento em turma é constante desde o início até ao final da aula e não há registo de atividades/subatividades em grupo, o que originou uma grande interação entre a professora e os alunos e vice-versa e um baixo nível de interação entre discentes. Também podemos verificar que grande parte das atividades/subatividades implementadas em aula não estimulam a comunicação entre os estudantes. Observou-se ainda que, ao longo da aula, os alunos têm tendência para falar na L1 (Anexo 9).

Quanto à segunda aula (Anexo 10), observa-se que os aprendentes comunicaram entre eles em quatro das dez atividades/subatividades implementadas em aula. Tal como na primeira aula, regista-se uma ausência de trabalho de grupo e uma constante interação entre a docente e os discentes e vice-versa. Sublinha-se que, de todas as atividades/subatividades concretizadas em aula, só quatro deram oportunidade aos estudantes de comunicarem entre eles. Contudo, nesses quatro momentos de aula, houve estudantes que trabalharam individualmente, impossibilitando a comunicação com os colegas. Mais uma vez, os alunos interagiram em português (Anexo 11).

2.2. Aplicação do questionário

Tal como já foi mencionado anteriormente, decidiu-se utilizar um questionário (Anexo 12) e aplicá-lo a ambas as turmas, pela razão que, ao aplicar um questionário, consegue-se obter uma quantidade bastante razoável de informação em pouco tempo (Dörnyei, 2003b). Todavia, neste questionário podem estar presentes perguntas sensíveis

que podem deixar os inquiridos pouco à vontade para responderem. Por esta razão, tomou-se a decisão de tornar esta ferramenta de recolha de dados anónima, tendo em conta que “[o]ne frequent method used to diffuse sensitive items is to make the questionnaire *anonymous*” (Dörnyei, 2003b, p. 9). Neste estudo em específico, esta ferramenta ajudará a complementar os dados recolhidos durante as aulas observadas no ciclo zero desta investigação. Adicionalmente, a segunda questão deste questionário permitirá verificar se há correspondência entre as respostas a esta pergunta e os dados recolhidos durante a observação das aulas referidas anteriormente, *id est*, será feita a triangulação das ferramentas de recolha de dados.

Este questionário foi desenhado tendo em conta o contributo de Dörnyei (2003b) relativamente à terminologia e às sugestões apresentadas por este autor. Esta ferramenta de recolha de dados é composta por duas partes, sendo estas a identificação dos aprendentes questionados e as questões sobre o tema a ser analisado. Este questionário tinha cinco objetivos, para os quais foram elaboradas cinco perguntas. Os objetivos são: saber se os alunos gostam de trabalhar em grupo e porquê; saber com que frequência os aprendentes interagem na LE durante o trabalho de grupo e porquê; saber se os estudantes estão predispostos a interagir na língua-alvo enquanto trabalham em grupo e porquê; saber o que pode o docente fazer para motivar o uso da LE durante atividades realizadas nesse tipo de agrupamento; e conhecer os fatores que podem condicionar a interação na LE durante o trabalho de grupo. Em relação às questões, foram utilizadas perguntas de carácter factual, de carácter comportamental e relativas às atitudes, que, por sua vez, se subdividem em perguntas de resposta fechada, pois “[t]he major advantage of closed-ended questions is that their coding and tabulation is straightforward and leaves no room for [...] subjectivity” (Dörnyei, 2003b, p. 35), e de resposta aberta, visto que “open responses can [...] lead us to identify issues not previously anticipated” (Dörnyei, 2003b, p. 47). O questionário inclui perguntas de ambos os tipos, pois este estudo é de uma natureza mista. Tomou-se esta decisão de forma a obter informação mais detalhada, enriquecendo, assim, o estudo. Toda a terminologia relativa à identificação do tipo de questões utilizadas nesta ferramenta presente nos parágrafos seguintes está de acordo com a obra de Dörnyei (2003b).

Relativamente à secção de identificação dos inquiridos, é composta por três itens de carácter factual que são, igualmente, três itens de resposta fechada. A identificação da idade e do ano de escolaridade dos inquiridos constituem itens numéricos e a identificação do sexo dos mesmos constitui um item de escolha múltipla.

Todos os gráficos que traduzem as respostas a cada pergunta deste questionário, quer do grupo de ILE (Anexo 13) quer do grupo de ELE (Anexo 14), podem ser encontrados na secção dos anexos.

Analisando agora a secção das questões relacionadas com o tema deste estudo, no que diz respeito à primeira questão, estamos perante uma pergunta relativa às atitudes, de resposta fechada e de escolha múltipla. Ao observar as dez respostas da turma de ILE, podemos verificar que todos os discentes gostam de trabalhar em grupo. Porém, setenta por cento dos inquiridos admitiram que gostam de trabalhar em grupo às vezes. Relativamente às doze respostas do grupo de ELE, podemos igualmente ver que todos os aprendentes gostam de trabalhar em grupo. Verifica-se também que cerca de quarenta e dois por cento dos alunos gostam de trabalhar neste tipo de agrupamento às vezes. Esta pergunta também contém um item de resposta aberta de clarificação. Neste item, os estudantes opinaram que este tipo de agrupamento traz vantagens, como podemos constatar nestas respostas de dois estudantes diferentes:

- (i) Porque gosto da interajuda e de conversar.
- (ii) Gosto de trabalhar em grupo porque assim fico mais à vontade para falar.

Porém, os inquiridos que gostam de trabalhar em grupo às vezes revelaram que uma boa dinâmica de grupo depende dos seus membros, como podemos ver nas seguintes respostas de dois inquiridos distintos:

- (iii) Acho interessante mas depende dos colegas com quem trabalho.
- (iv) Por vezes os elementos dos grupos não se dão bem entre si e gera algumas confusões.

No que diz respeito à segunda pergunta, estamos perante um item de carácter comportamental, de resposta fechada e de escolha múltipla. Podemos verificar que, segundo as dez respostas recolhidas, a LE não é muito utilizada pelos alunos de ILE. Vinte por cento disseram que a utilizam raramente e metade deles indicaram que utilizam a LE às vezes. Outros vinte por cento alegaram que utilizam essa língua muitas vezes. A percentagem de estudantes que utilizam sempre a língua-alvo é pequena (dez por cento). Quanto à turma de ELE, podemos observar resultados semelhantes nas doze respostas obtidas. Cerca de dezassete por cento indicaram que utilizam a LE raramente e cinquenta e oito por cento dos inquiridos afirmaram que a utilizam às vezes. Verifica-se também uma percentagem de vinte e cinco por cento no que diz respeito aos aprendentes que utilizam essa mesma língua muitas vezes. Não há registo de estudantes que utilizam

sempre a LE durante o trabalho de grupo. Ao observar o item de resposta aberta de clarificação, vemos que os discentes que utilizam mais a LE escreveram que é necessário comunicar na língua que estão a aprender. Por outro lado, dois alunos que não comunicam na LE com tanta frequência confessaram o seguinte:

- (v) Porque tenho dificuldades.
- (vi) Não me sinto à vontade.

Logo, podemos concluir que as dificuldades dos estudantes, bem como as suas dimensões afetivas condicionam a interação na língua-alvo.

A terceira questão é uma pergunta relativa às atitudes, de resposta fechada e de verdadeiro-falso que inclui “a middle position” (Dörnyei, 2003b, p. 43). As nove respostas do grupo de ILE comprovam que a maior parte da amostra (cerca de setenta e oito por cento) está disposta a comunicar com mais frequência na LE que está a ser aprendida durante as atividades de grupo. Regista-se também que cerca de vinte e dois por cento dos inquiridos talvez estejam dispostos a fazer o mesmo. Os doze estudantes de ELE indicaram que estão dispostos a utilizar mais a LE. Esta questão é também composta por um item de resposta aberta de clarificação. Os aprendentes que responderam afirmativamente à pergunta opinaram que é positivo aprender com os colegas e que comunicar facilita a aprendizagem da língua-alvo, como podemos verificar nos seguintes exemplos de respostas de dois aprendentes diferentes:

- (vii) Porque facilita a aprendizagem.
- (viii) Porque é sempre bom saber e aprender vocabulário com os nossos colegas.

Os discentes que declararam que talvez estejam dispostos a utilizar mais a LE durante as atividades realizadas neste tipo de agrupamento confessaram que pode haver situações em que alguns membros do grupo não falam, dificultando assim a comunicação, e que às vezes eles próprios sentem que não são capazes de comunicar. Podemos concluir que é fundamental fazer com que todos os aprendentes participem de algum modo nas tarefas de grupo e que as suas características afetivas podem prejudicar o agrupamento.

Em relação à quarta pergunta, que constitui um item relativo às atitudes, de resposta fechada e de classificação ordenada, as oito classificações do grupo de ILE comprovam que, nos dois níveis de motivação mais altos, existem duas ações que podem ser protagonizadas pelo docente com uma classificação elevada: valorizar o esforço dos discentes (classificada por cinco aprendentes) e planear atividades desafiadoras (classificada por quatro aprendentes). Como ações menos motivadoras, destaca-se o

fornecimento de mais vocabulário (posicionada por quatro estudantes nos dois níveis mais baixos de motivação) e estimular a competição entre grupos (posicionada, igualmente, por quatro estudantes nesses mesmos dois níveis de motivação). Podemos também ver que, apesar do fornecimento de mais vocabulário ter sido classificado como uma das ações menos motivadoras, surge igualmente como a terceira mais classificada nos dois níveis mais altos de motivação (classificada por três alunos). Relativamente às onze classificações da turma de ELE, a competição entre grupos (identificada por oito aprendentes) e as atividades desafiadoras (identificada por seis aprendentes) foram as duas ações classificadas como mais motivadoras nos dois níveis mais altos de motivação. Quanto aos dois níveis de motivação mais baixos, destacam-se o fornecimento de mais vocabulário (classificado por oito aprendentes) e o facto de não se dar grande importância à proficiência linguística (classificado por seis aprendentes). Também se observa que as duas ações assinaladas como mais motivadoras foram as terceiras mais classificadas como menos motivadoras (ambas posicionadas por três discentes nos dois níveis mais baixos de motivação). Adicionalmente, no item de resposta aberta onde foi pedido aos inquiridos que propusessem outra(s) ação(ões), obtivemos a sugestão de obrigar os alunos a falar na LE. Isto prova que os estudantes têm uma clara perceção da importância de comunicar na língua-alvo e querem ser motivados a usa-la. No geral, estes resultados comprovam, mais uma vez, que estes aprendentes possuem um lado emocional e afetivo forte, visto que querem ser desafiados e querem que o seu esforço seja reconhecido. Também se pode concluir que as dificuldades linguísticas podem afetar o trabalho de grupo e, por essa razão, alguns estudantes necessitam de mais vocabulário para poderem interagir.

Relativamente à quinta questão, que é composta por um item relativo às atitudes, de resposta fechada e de classificação ordenada, as dez respostas do grupo de ILE indicam que, nos três níveis mais elevados, foram identificados como aspetos que mais dificultam a comunicação numa LE o medo de errar (assinalada por sete discentes) e o nervosismo (assinalado por seis discentes). Nos três níveis mais baixos, foram classificados como aspetos que menos dificultam essa comunicação a falta de motivação para o trabalho de grupo (identificada por sete discentes) e a baixa autoestima (identificada por seis discentes). Onze alunos de ELE identificaram como aspetos que mais dificultam a comunicação na LE a falta de vocabulário (classificada por oito estudantes nos três níveis de dificuldade mais altos) e o medo de errar (classificado por seis estudantes nesses mesmos três níveis). Como aspetos que menos dificultam a comunicação foram

assinalados, nos três níveis mais baixos, a falta de motivação para a LE (identificada por oito aprendentes) e a baixa autoestima (identificada por seis aprendentes). Quanto ao item de resposta aberta, onde era(m) pedido(s) outro(s) aspeto(s), surgiu o fator da vergonha, devido a dificuldades de pronúncia. Podemos, de novo, concluir que as dificuldades linguísticas e o lado afetivo dos alunos condicionam a interação na língua-alvo.

2.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

Ora, a partir de todos os dados recolhidos através dos três instrumentos referidos acima, conclui-se que os discentes das turmas em causa participam em poucas atividades de grupo e isso dificulta imenso a possibilidade de IO entre eles. Sublinha-se também o facto de que estes aprendentes fazem pouco uso quer da língua inglesa quer da língua espanhola nas respetivas aulas. Este aspeto pode ser considerado normal, visto a L1 dos aprendentes ser a língua portuguesa e, portanto, eles recorrem mais a esse idioma do que aos outros. No entanto, visto tratar-se de aulas de LE, os alunos devem ser motivados a desenvolver competências orais nas mesmas. Salienta-se também que, muitas vezes, esse desenvolvimento é condicionado por, como foi referido acima, dificuldades linguísticas e por questões de natureza afetiva.

Para tentar combater estes problemas, é evidente que devem ser planificadas e implementadas atividades de grupo em ambas as turmas. Durante o desenrolar dessas atividades, os discentes devem utilizar a língua que estão a aprender para comunicar o máximo possível. Deste modo, deverá haver alguém responsável por se certificar que os aprendentes cumprem essa diretriz. Esse alguém não tem que ser o docente; pode-se atribuir essa tarefa a um aluno. Visto que um aluno tem a tarefa de se certificar que a LE é utilizada, também podem ser atribuídos aos restantes membros do grupo tarefas individuais, ou seja, assegurar que o trabalho de grupo é feito de forma colaborativa, para quebrar com o excesso de atividades realizadas individualmente. De forma a tentar limitar os problemas linguísticos dos estudantes, será trabalhado em aula, previamente às atividades de grupo onde serão recolhidos os dados para esta investigação-ação, vocabulário e estruturas gramaticais, isto é, elementos linguísticos necessários para que os discentes possam realizar as atividades de grupo. Como tentativa de reduzir o impacto da dimensão afetiva dos alunos, o professor terá que motivá-los e elogiá-los e, igualmente, criar um ambiente que seja o mais relaxado e propício à aprendizagem possível.

Tendo em conta todas as ideias expostas acima, este estudo terá como objetivos comprovar se os aprendentes são capazes de trabalhar em grupo e se são capazes de

negociar e respeitar a distribuição de tarefas entre os vários membros do grupo. Adicionalmente, tentar-se-á responder à seguinte questão de investigação: poderão as atividades de grupo, onde cada estudante tem uma tarefa específica, fomentar a IO na língua-alvo nas aulas de ILE e de ELE?

II. Fundamentação teórica e plano de ação

Visto que foi encontrado um problema comum a ambos os grupos de discentes identificado acima, procederemos ao enquadramento teórico que servirá como alavanca que projetará este estudo mais adiante. Serão, de seguida, apresentadas ideias baseadas em literatura relativa às diversas áreas que compõem este trabalho. *A posteriori*, será feita uma breve apresentação do plano de ação escolhido para esta investigação.

1. Interação oral

Como já foi referido anteriormente, a IO é a principal atividade comunicativa da língua que tentará ser desenvolvida nas atividades propostas para esta investigação-ação. Contudo, o que é que se entende por atividades de IO? Ora, neste tipo de atividades, “o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (Conselho da Europa, 2001, p. 112). Através desta definição, identificam-se imediatamente duas tarefas, ou seja, duas das “hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between” (Long, 1985, p. 89), que cada interveniente nessa interação deve executar: falar e ouvir.

1.1. Características que compõem a interação oral

Através destas duas ações (ouvir e falar) chegamos à conclusão que cada participante de uma interação bem-sucedida deve ser capaz de compreender o que está a ser dito e de articular o seu próprio discurso. Isto é, por um lado, necessita de conhecimentos sobre a matéria que está a ser discutida e sobre o código linguístico que está a ser usado para discuti-la e, por outro, necessita de ser suficientemente capaz de escutar e replicar. Claro está que, para que todos os intervenientes em situações de interação possam ser capazes disto, têm que ser preparados para esse fim. Vejamos o seguinte exemplo prático:

[s]upongamos que este programa [de escola de condução] se centra en el conocimiento de las leyes de tráfico, el reconocimiento de las señales y el modo de hacer funcionar un automóvil (quizá incluyendo la conducción real o simulada con un curso especialmente diseñado y controlado) pero no proporciona la oportunidad de conducir en una situación real. Supongamos además que para los aprendientes de este programa

ésta es la única exposición a la conducción, es decir, que en cualquier otra situación no estuviesen familiarizados con los automóviles y el tráfico. ¿Cómo les iría a los aprobados por esa autoescuela en una situación real? ¿Hasta qué punto habrían ganado confianza suficiente incluso para hacer uso de su entrenamiento cuando se encuentren en una situación real? (Canale, 2000, p. 73).

Respondendo às perguntas levantadas pelo autor, presumindo que as pessoas em causa não têm nenhuma experiência de condução, estes indivíduos iriam ter, certamente, imensas dificuldades quando chegada a hora de conduzir numa situação real. Pode-se afirmar que estas pessoas possuem bastantes conhecimentos sobre o ato da condução. No entanto, não possuem qualquer tipo de competência sobre o mesmo. Para qualquer tipo de tarefa que desempenharmos, necessitamos de ambas as vertentes e, no que toca às LE, não há exceções.

Para poder comunicarse en una lengua extranjera es necesario tener *conocimientos* del vocabulario, la gramática y la pronunciación de dicha lengua. Sin embargo, estos conocimientos no garantizan que una persona pueda comunicarse de forma eficaz, necesita haber adquirido también *destrezas* para usar estos conocimientos de la manera adecuada y en el momento adecuado (Caballero de Rodas, 2001, p. 265).

Ou seja, para comunicar numa língua, não é apenas necessário ter conhecimentos linguísticos, mas também ser-se capaz de conseguir aplicar esses conhecimentos. Por outras palavras, cada comunicador necessita de duas componentes: “*linguistic competence and linguistic performance*” (Hymes, 1979, p. 7). O termo *competence* remete-nos para o conhecimento linguístico necessário para comunicar (Hymes, 1979); o termo *performance* significa “the actual use of language in concrete situations” (Chomsky, 1965, citado por Hymes, 1979, p. 7). Para conseguirmos comunicar eficazmente, ambos os conceitos são indissociáveis. Existem situações em que várias pessoas sabem muito sobre uma dada língua. Contudo, não conseguem expressar-se na mesma devido a falta de competências. É necessário ter em consideração que “it has been accepted that language is more than simply a system of rules” (Nunan, 1999, p. 12), portanto deve-se guiar os estudantes no sentido em que os últimos possam usar essas regras de forma comunicativa. Os alunos necessitam de adquirir uma competência comunicativa que, segundo Canale e Swain (1980), “es entendida como los sistemas

subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación” (citado por Canale, 2000, p. 65) e que, segundo Hymes (1979, p. 19), “is dependent on both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*”.

Salienta-se que os aprendentes de LE necessitam de adquirir, igualmente, aquilo que Kramsch (1986), Hall (1995) e He e Young (1998) designam por competência de interação, *id est*, “la capacidad de tomar parte en las prácticas orales que tienen relevancia sociocultural para un grupo o una comunidad de hablantes” (citado por García García, 2007, p. 560). Claro que, antes de adquirirem esta competência, necessitam, primeiro, de uma competência comunicativa. Precisam de, tal como foi referido acima, ter conhecimentos e saber aplicá-los para, *a posteriori*, conseguirem interagir com um grupo. Assim, poderão não só participar significativamente em discussões dentro da sala de aula, mas também em discussões que ocorrem noutros espaços. Para que estas duas competências sejam adquiridas, torna-se imperativo trabalhar as aptidões orais em aula (Caballero de Rodas, 2001), visto que “[a] escola é um excelente meio onde a comunicação verbal pode desenvolver-se, consentindo o diálogo, criando situações para que os alunos [...] se interroguem uns aos outros” (Silva, 2005, p. 2).

Sublinha-se o facto de que o desenvolvimento deste tipo de capacidades orais e a aprendizagem de línguas tem um objetivo que se inscreve “num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Moreira et al., 2003, p. 2). É este tipo de aprendizagem que vai, como já foi mencionado anteriormente, preparar os discentes para o futuro, ou seja,

não é apenas uma questão de dar voz aos alunos, nem de lhes ensinar a falar a norma culta, mas reconhecer a comunicação oral como um conteúdo que lhes será importante para além da sala de aula, uma vez que a sociedade valoriza a comunicação como elemento indispensável para a convivência e o desempenho profissional (Silva, 2005, p. 24).

Por outras palavras, as capacidades orais irão favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, tendo em conta que a comunicação oral será usada de forma constante por eles no dia-a-dia.

A competência oral também abre caminhos para as relações interpessoais com outras culturas, visto que, ao sabermos comunicar minimamente numa LE, sentir-nos-

emos muito mais à vontade para o fazer. É também importante salientar que, ao fomentar este tipo de aptidões dentro da sala de aula, estamos também a desenvolver as competências socioculturais dos aprendentes, logo “[a] aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade” (Acosta, Gil, & Fernández, 2005, p. 7). Num mundo cada vez mais globalizado, é, tal como já foi dito antes, praticamente inevitável o contacto com indivíduos oriundos de culturas estrangeiras. Por essa razão, os participantes dessas interações interculturais devem possuir não só uma competência oral razoável, mas também serem conscientes das características socioculturais dos seus interlocutores. Byram (1997, p. 22) apresenta-nos os seguintes exemplos de interações interculturais:

- between people of different languages and countries where one is a native speaker of the language used;
- between people of different languages and countries where the language used is a lingua franca;
- and between people of the same country but different languages, one of whom is a native speaker of the language used.

Independentemente de qualquer das situações acima descritas, os indivíduos deverão ser capazes de interagir uns com os outros, por outras palavras, devem tirar partido de uma competência comunicativa intercultural, isto é, “the ability to understand and relate to people from other countries” (Byram, 1997, p. 5) ou que comunicam noutras línguas que não a L1 de pelo menos um dos interlocutores.

Ora, a interação com estas entidades estrangeiras pode-se processar no idioma das últimas. Porém, podem ocorrer situações de alternância entre códigos ou *code-switching*, *id est*, “going from one language to the other in mid-speech when both speakers know the same two languages” (Cook, 2001, p. 102). Este género de circunstâncias é comum em contextos bilingues, pois estes⁵ “usually choose a base language to use with their bilingual interlocutor (i.e., the main language of interaction) but can, within the same conversation, decide to switch base languages if the situation, topic, interlocutor, etc. require it”

⁵ Para efeitos deste trabalho, considera-se como bilingue alguém que “has a unique and specific linguistic configuration. The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system” (Grosjean, 1992, p. 55).

(Grosjean, 1992, p. 59). Esta alternância entre línguas também se deve ao facto de, nas palavras de Macaro (2006), ser uma estratégia de comunicação (citado por Hall & Cook, 2012). Para comunicar, pode-se usar este tipo de estratégias para “(a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real [...] o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación” (Canale, 2001, p. 69). Ou seja, esta alternância entre línguas não deve ser considerada como incoerência por parte dos indivíduos que a usam, mas sim como uma estratégia que beneficiará a comunicação. É importante salientar que “[e]ach type of human communicator, whether he or she uses a spoken or a sign language, one or two languages, has a particular language competence, a unique and specific linguistic configuration” (Grosjean, 1992, p. 62). Por outras palavras, cada comunicador é um indivíduo diferente. Essas diferenças devem ser, tal como foi dito anteriormente, aceites e preservadas, de forma a respeitar o plurilinguismo defendido pelo Conselho da Europa (2001).

Tudo isto resume-se à questão de que “o objectivo final das actividades de interacção oral é fazer com que os alunos sejam capazes de interactuar oralmente fora da sala de aula” (Abreu, 2011, p. 12), por isso os docentes têm que fazer chegar aos estudantes actividades que permitam aos últimos expressar “sus opiniones, identidad, cultura” (Newby et al., 2007, p. 21). Segundo Pica et al. (1993), este tipo de actividades deve reger-se por determinados fatores, nomeadamente a partilha de informação entre aprendentes, a participação nas actividades, a interação entre os intervenientes dessas actividades e a elaboração de um produto (citado por García García, 2007). Estes critérios serão tidos em conta mais à frente. Por outro lado, também é relevante frisar não só a quantidade de IO que uma atividade gera, mas também a qualidade dessa mesma interação (García García, 2007). Neste trabalho foi decidido não desvalorizar nem uma nem outra, isto é, tanto a quantidade como a qualidade foram tidas em conta na hora de recolher dados para esta investigação, algo que será abordado mais à frente.

1.2. O impacto dos desafios levantados pela interação oral

Foi referido anteriormente a pertinência da IO, bem como vários fatores que devem ser tidos em conta no momento em que esta atividade comunicativa é trabalhada em aula. Todavia, falta ainda mencionar alguns aspetos que podem afetar a prestação dos alunos durante as actividades onde a IO é trabalhada. “[A] interação oral é, sem dúvida, uma das actividades comunicativas da sala de aula que mais se assemelha à vida real [...],

mas que [...] mais medos ou receios gera nos alunos” (Gomes, 2013, p. 22). Ora, todos sabemos que o medo pode ter um impacto negativo nas nossas vidas, quer seja a nível pessoal, profissional, escolar ou qualquer outro e pode, efetivamente, influenciar o trabalho dos discentes. Este medo está, muitas vezes, associado às capacidades linguísticas de cada um. Harris (2003) explica que

[a] falta de espontaneidade [...] é um problema que afecta especialmente as performances dos adolescentes, sendo que estes bloqueiam na falta de um determinado vocábulo ou estrutura gramatical. Ora, quando bloqueiam e não conseguem expressar as suas ideias, podem mesmo ficar frustrados, principalmente, porque não conseguem fazer corresponder as suas capacidades cognitivas às capacidades linguísticas que detêm de uma determinada língua estrangeira (citado por Abreu, 2011, p. 11).

A falta de capacidades linguísticas é uma das razões pela qual a IO pode levantar problemas na sala de aula. Podemos igualmente ver que o autor menciona que essa falta de capacidades pode, por sua vez, levantar problemas de natureza afetiva, como a frustração. Logo, podemos deduzir que “a dimensão afetiva do aluno tem um papel preponderante na aprendizagem em geral e particularmente na língua estrangeira” (Gomes, 2013, p. 31).

Segundo Krashen (1985),

as atividades emocionais, psicológicas ou afetivas dos alunos têm influências diretas na forma como vão adquirir/aprender, neste caso uma língua estrangeira.

O filtro afetivo, quando aumenta, funciona no aluno como uma barreira que, apesar do mesmo estar a receber informação (input), impede ou dificulta a aquisição de uma língua estrangeira (citado por Gomes, 2013, p. 31).

Imaginemos uma atividade de IO onde os estudantes têm que comunicar entre eles para que a mesma seja bem-sucedida. Suponhamos que nessa turma existem aprendentes que estão nervosos, que têm medo de cometer erros, que pensam que não são capazes e não interagem com os colegas, entre outras situações. Isto não só poderá afetar a atividade em si, pois poderão não surgir ideias ou opiniões devido ao possível baixo nível de participação da turma em geral, mas também os próprios discentes que não participam devido à influência dos seus filtros afetivos. Se estes alunos não forem motivados e

desafiados a tentar participar, no futuro, poderão ficar cada vez mais desmotivados e isso afetará gravemente a sua aprendizagem.

De uma forma geral,

[a] actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal (Conselho da Europa, 2001, p. 152).

É imperativo tentar combater não só problemas cognitivos e linguísticos, mas também problemas emocionais e afetivos, visto que ambos afetam a aprendizagem e, caso não sejam enfrentados, poderão restringi-la.

Sobre quem recai a responsabilidade de batalhar esses problemas? Kalan (2006) opina que

para o sucesso da implementação da interação oral nas aulas de LE [...], o professor deverá reduzir consideravelmente os fatores afetivos [e cognitivos] do aluno, motivando-o para a oralidade. O discente, motivado para as atividades de interação, desenvolverá a oralidade já que os seus níveis de confiança serão elevados, facto que diminuirá muito a sua ansiedade na hora de participar em atividades comunicativas (citado por Gomes, 2013, p. 32).

O docente tem mais uma missão acrescida: auxiliar os discentes no combate aos fatores que condicionam a aprendizagem. Se isto não for feito, os últimos perderão o interesse pela LE e desistirão de aprendê-la. Os professores têm a obrigação de tentar incluir todos os aprendentes, inclusive os que revelam mais dificuldades.

2. O trabalho colaborativo em grupo

Apesar do professor ser uma figura importante dentro da sala de aula, visto que tem o papel de auxiliar os estudantes a combater as suas dificuldades da melhor forma possível, não é o único que pode desempenhar essa função. Os próprios discentes também o podem fazer com vista a ajudar os colegas e isto pode ocorrer durante atividades realizadas em grupos de trabalho, onde

os alunos com mais dificuldades poderão beneficiar das ajudas dos alunos com maior facilidade, o que lhes transmitirá mais segurança e contribuirá para a redução da ansiedade. Para além disso, [...] contribui para as relações sociais entre os alunos e para a criação de um sentimento de pertença a um grupo, fatores que contribuem para a motivação dos alunos (Oliveira, 2014, p. 24).

Id est, ao agrupar os alunos desta forma, existe uma grande probabilidade de, dentro do próprio grupo, se combaterem as dificuldades linguísticas e afetivas referidas anteriormente. Os discentes com mais dificuldades podem usufruir da ajuda proporcionada pelos discentes com menos dificuldades, trabalhando juntos naquilo que Vygotsky (1978) designa por Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Claro que, para que essa entreajuda entre aprendentes ocorra, estes necessitam de recorrer à interação, visto que “learning in the ZPD^[6] occurs in part through the scaffolding^[7] of social interaction” (Walqui, 2006, p. 163). Para além disso, o trabalho de grupo também traz outras vantagens, como a consideração de vários pontos de vista, comparam-se conhecimentos e experiências com um propósito comum, desenvolve-se a solidariedade, a responsabilidade (Reyzábal, 1993, citado por Constanzo Inzunza, 2009), o respeito, a entreajuda, a tolerância e a cooperação (Oliveira, 2014).

Apesar da relevância desta forma de trabalho e de todas as vantagens a ela associadas, McClintock (1993) afirma que

os sistemas educativos atuais em todo o mundo estão adaptados para trabalhar mediante o recurso à motivação pela competição, ou seja, é muito difícil encontrar escolas que encorajam os alunos a atuar em cooperação. O mesmo autor acrescenta ainda que as razões que servem de base a este pressuposto são complexas e que uma delas é, certamente, o facto de a competição ser um instrumento motivacional extremamente poderoso e efetivo. Não obstante, existem outras ferramentas igualmente influentes, como é o caso da cooperação, verificando-se contudo pouco esforço na planificação de mudanças significativas que facilitem a tarefa de motivar os estudantes a aprender através dela (citado por Cadilhe, 2014, p. 24).

⁶ Zone of Proximal Development.

⁷ O termo *scaffolding* é definido como “a process of ‘setting up’ the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it” (Bruner, 1983, p. 60).

Como podemos ver, grande parte dos sistemas educativos não motivam a implementação de grupos de trabalho durante as aulas. Um exemplo disso é, como já foi provado acima, as aulas observadas na EASR. As docentes não tinham, certamente, a intenção de motivar os estudantes para a competição. Contudo, nada foi feito para a combater tampouco. Acreditamos que a escolha da competição em detrimento da cooperação não é a melhor para os discentes, pois isso põe em causa o facto de que o ser humano é um ser social. Portanto, deve-se “[c]onsolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania” (Acosta et al., 2005, p. 4) na sala de aula, visto que

[e]ducation never takes place in a vacuum but is deeply embedded in a sociocultural milieu. Thus learning is a matter not only of cognitive development but also of shared social practices. The cognitive and the social go hand in hand in classroom learning. The primary process by which learning takes place is *interaction*, more specifically, an engagement with other learners [...] in joint activities that focus on matters of shared interest and that contain opportunities for learning (Walqui, 2006, p. 159).

Isto é, a aprendizagem não é apenas constituída por uma vertente cognitiva, mas também por uma vertente social, logo surge a importância de pôr os estudantes a interagir uns com os outros. Se queremos educar cidadãos globais, não se pode levar apenas atividades que se realizam individualmente para a aula, que desenvolverão atitudes individualistas nos aprendentes. Isso põe em causa a interligação entre povos proporcionada pela globalização, visto que “we are only as strong as we are united, as weak as we are divided” (Rowling, 2000, p. 723). Se alguns desses povos decidirem não participar em discussões ou não colaborarem para o bem comum, a sociedade na qual estamos inseridos estará em risco. O ideal é estarmos abertos ao diálogo e aceitar os vários pontos de vista das várias culturas. Este ideal deve ser incutido aos nossos alunos para que estes possam construir um mundo global melhor através da colaboração entre todos, dado que “[t]ogether we stand, divided we fall” (Waters, 1979).

Para que isto possa ser concretizado em aula, propõe-se o modelo da aprendizagem colaborativa que, segundo Galton e Williamson (1992), “does not simply refer to learners seated together and who work on the same task” (citado por Philp, Adams, & Iwashita, 2014, p. 4). Neste tipo de trabalho, “[s]tudents must depend on one another to complete the task” (Philp et al., 2014, p. 4), ou seja, imaginemos uma atividade

de grupo realizada em aula que vai ser organizada e executada de forma colaborativa. Nesta atividade, cada discente tem uma função a ser cumprida e, claro, se um desses discentes não cumprir essa função, a atividade de grupo não pode ser bem-sucedida ou concluída.

Claro que as atividades realizadas em grupo também podem trazer certas desvantagens, como o ruído causado pela comunicação entre aprendentes, o facto de alguns estudantes poderem dominar as atividades, a presença de alguns alunos que não contribuem para o grupo de trabalho, os possíveis conflitos entre membros do grupo, o uso da L1 por parte dos membros dos grupos para comunicar (que é um dos principais problemas que tentará ser combatido nesta investigação-ação), entre outros. Todavia, tal como já foi mencionado anteriormente, a indisciplina é algo que não costuma ocorrer na EASR, o que também constitui uma das razões para que atividades realizadas com este tipo de agrupamento possam ocorrer.

3. A escrita colaborativa como estímulo para a interação oral

Com o objetivo de pôr os estudantes a trabalhar em grupo de forma colaborativa e a interagirem o máximo possível uns com os outros, resolveu-se planificar atividades de produção escrita (PE) colaborativa para este estudo, visto que este tipo de atividades “in the classroom generates discussions” (Hedge, 1988, p. 12). Pretende-se que os alunos partilhem sugestões, ideias, opiniões sobre aquilo que vão escrever, planificando assim os seus textos. É também possível que surjam situações em que será necessário comunicar durante a escrita desses textos, como por exemplo dúvidas que os discentes queiram expor aos restantes membros dos seus grupos.

Porém, o que se entende por atividades de PE? Ora, nestas atividades, “o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores” (Conselho da Europa, 2001, p. 95). Apesar da escrita ser algo desafiador e relevante para a aprendizagem, não constitui o foco desta investigação-ação, *id est*, neste estudo a PE consiste somente num incentivo à IO. Espera-se que os aprendentes interatuem durante estas atividades que têm como finalidade a redação de um texto, ou seja, o que realmente é fundamental para este estudo é a comunicação entre os membros de cada grupo e não a apresentação do produto textual de cada agrupamento. Pretende-se

plantear [e implementar] tareas de escritura que favorezcan el diálogo sobre la actividad de composición escrita en el mismo momento en el que esta actividad se desarrolla. Se

trata, pues, de conducir a los aprendices a hablar de lo que están haciendo, y de condicionar este diálogo de un modo determinado para que aprendan a hacerlo (Guasch, 2002, p. 1).

Portanto, a escrita será apenas um estímulo para que os aprendentes possam interagir entre eles enquanto redigem um texto de forma colaborativa.

Note-se também que as atividades de escrita colaborativa obedecem a todos os fatores que constituem as atividades que fomentam a IO referidos anteriormente (Pica et al., 1993, citado por García García, 2007).

Por outro lado, a PE colaborativa baseia-se na teoria social construtivista de Vygotsky (já mencionada anteriormente na referência à ZDP), “segundo a qual a aprendizagem é vista como uma situação social localizada e as interações dos aprendentes com outros alunos é crucial para o desenvolvimento do conhecimento” (Chen, 2012, citado por Cadilhe, 2014, p. 25). Ao participarmos colaborativamente no ato da escrita, fomentamos um maior nível de interação entre aqueles com os quais estamos a escrever, isto é, de acordo com Biria e Jafari (2003), “a escrita não é somente uma atividade de natureza cognitiva mas também de índole social, que requer dos aprendentes de uma língua estrangeira uma constante interação e discussão de ideias” (citado por Cadilhe, 2014, p. 25).

3.1. Qual o papel do docente na escrita colaborativa em grupo?

Como já foi mencionado anteriormente, o professor deve ser capaz de criar o melhor ambiente possível para o ensino-aprendizagem, tentando diminuir ao máximo os obstáculos criados pelas dificuldades linguísticas e afetivas dos aprendentes. Contudo, o docente é, igualmente, responsável por outros aspetos. Se os alunos estão a trabalhar em grupo, o docente tem um papel secundário nestas atividades, tendo em conta que não participa ativamente nas mesmas. No entanto, isso não significa que a sua presença e função não sejam relevantes.

Neste tipo de atividades, o professor tem a tarefa de monitorizar os grupos de trabalho. Johnson et al. (1999) “aconselham que, enquanto os alunos trabalham juntos, o docente circule entre eles para supervisionar sistematicamente a interação entre os membros [dos grupos] e, desta forma, avaliar o progresso escolar dos alunos e o desenvolvimento das habilidades interpessoais e intergrupais” (citado por Cadilhe, 2014, p. 28). Os mesmos autores sugerem

uma observação estruturada. Para tal, o docente deve, em primeiro lugar, decidir que práticas de trabalho em grupo vai observar. Em segundo lugar, deve elaborar uma grelha de observação para registar a frequência das ações a observar para, seguidamente, observar cada grupo e fazer o dito registo (citado por Cadilhe, 2014, p. 28).

Para esta investigação, a grelha de observação será uma das ferramentas de recolha de dados a utilizar. O docente terá que circular pela sala de aula, observando os diferentes grupos de trabalho e registando numa grelha de observação a quantidade de vezes que certas ações, previamente definidas, acontecem. Os métodos de recolha de dados serão abordados de forma detalhada mais à frente.

Por outro lado, ao circular pela sala, o professor também poderá auxiliar os aprendentes da melhor forma possível, fornecendo vocabulário, esclarecendo dúvidas, motivando os últimos a comunicar na LE, entre outras formas de ajuda. É importante sublinhar que

while teachers' direct participation in-group work is minimal, they nevertheless play a crucial role "behind the scenes" in facilitating successful peer interaction. Teachers identify appropriate tasks, may assign specific roles, and ensure learners have the linguistic resources and relational skills they need to participate successfully. Teachers play a large part in creating a positive and supportive learning environment (Philp, 2014, p. 2).

A criação deste ambiente de trabalho saudável é, provavelmente, a tarefa mais importante a ser desempenhada pelo docente. Se não forem estabelecidas as condições necessárias para um bom trabalho colaborativo em grupo, isto é, atividades onde cada membro do grupo participa em discussões feitas na LE, executa a sua função e respeita os colegas, os discentes poderão sentir-se desmotivados, ansiosos, nervosos, entre outros estados de espírito menos favoráveis e isso poderá afetar não só as atividades de grupo e as aulas em particular, mas também a aprendizagem em geral.

4. Breve apresentação do plano de ação

Como já foi mencionado anteriormente, para a concretização desta investigação serão implementadas atividades de grupo e, nessas atividades de grupo, os aprendentes terão de trabalhar de forma colaborativa. Essas atividades terminarão com a

elaboração de um texto escrito. Todavia, tal como já foi dito, a redação desse texto é apenas um estímulo para o que acontece antes e, possivelmente, durante a escrita: a IO entre os membros de cada grupo. O objetivo é encorajar a discussão daquilo que vai ser escrito entre os estudantes e não o produto textual em si. Contudo, pensamos que, à partida, esse produto vai ser um bom incentivo à comunicação entre discentes. Desta forma, acreditamos que, adicionalmente, estamos a incutir o valor da solidariedade que procura ser desenvolvido pela EASR (EASR, 2014). Nestas atividades, espera-se que os estudantes partilhem ideias, sugestões e opiniões e que se ajudem uns aos outros não só a nível linguístico, mas também nas tarefas que cada um desempenhará.

Relativamente ao trabalho colaborativo, terão de ser atribuídas tarefas específicas a cada membro de cada grupo. Uma dessas tarefas é, tal como já foi mencionado, a monitorização da língua de trabalho, pois alguém terá de ser responsável por motivar os alunos a falar a língua-alvo. A presença desse responsável irá, *a priori*, ocasionar um maior nível de comunicação nessa mesma língua, ao discutirem o conteúdo dos textos. As restantes tarefas dependerão da natureza de cada texto que os estudantes irão escrever. Esses textos serão divididos em várias partes e cada aprendente ficará responsável por uma (ou mais do que uma, dependendo do número de discentes no grupo). A planificação de atividades de escrita facilita a divisão de tarefas entre os alunos, pois é relativamente fácil dividir um texto em várias partes e atribuí-las a cada aprendente, logo esta é também uma das razões pela qual foram escolhidas atividades desta natureza. Convém também referir que, não obstante os textos serem escritos por vários aprendentes, terá que haver coerência entre as diversas partes que constituem os primeiros. Para que haja coerência textual, os membros de cada grupo terão que discutir entre eles o que cada um redigirá em cada parte, estimulando, assim, a interação dentro de cada grupo. No primeiro ciclo de investigação, o docente pensará nas tarefas específicas para cada estudante e será o primeiro a atribuí-las aos últimos. No segundo ciclo, a única tarefa específica que será planeada pelo professor é a de monitorização da língua de trabalho. As restantes tarefas serão decididas pelos discentes. Complementarmente, todas as tarefas específicas, quer as que são decididas pelos aprendentes, quer a que é decidida pelo docente, serão atribuídas pelos estudantes a eles próprios. Desta forma também se procura desenvolver um pouco a autonomia dos últimos.

No que diz respeito aos métodos de recolha de dados, serão usados, tal como foi referido acima, grelhas de observação constituídas por critérios que indicarão a quantidade de vezes que os alunos realizam um dado número de ações. Igualmente, já foi

feita uma alusão ao facto de que a qualidade daquilo que os discentes dirão também será tida em conta. No diário docente serão feitos registos daquilo que os aprendentes proferirão, que serão analisados *a posteriori*. Seguidamente a ambos os ciclos de investigação, será elaborado e aplicado um questionário cujo objetivo é saber a opinião dos estudantes relativamente às atividades de grupo executadas para este estudo.

III. Desenho do estudo

Visto que foi identificado o problema e feita a revisão da literatura, que servirá como meio para combater o mesmo, procederemos agora à descrição pormenorizada do plano de ação para esta investigação-ação.

Nesta secção, começar-se-á por expor a metodologia utilizada. *A posteriori*, apresentar-se-ão os resultados obtidos após a implementação dessa metodologia. Por último, faremos uma interpretação desses resultados. Nesta secção iremos comprovar se os principais objetivos deste trabalho, mencionados anteriormente, foram cumpridos ou não. Isto é, confirmaremos se os alunos são capazes de trabalhar em grupo e se são capazes de negociar e respeitar as tarefas específicas que são atribuídas a cada membro de cada grupo. Adicionalmente, certificar-nos-emos se as atividades executadas de forma colaborativa desenhadas para este projeto foram capazes de fomentar a IO na língua-alvo.

1. Metodologia

Para que este plano de ação possa ser implementado, é necessário planificar um método que possibilite essa implementação. De seguida, serão descritas as ferramentas de recolha de dados utilizadas, bem como o que foi feito em cada ciclo de investigação.

1.1. Ferramentas de recolha de dados

Para este estudo, foi decidido utilizar três ferramentas de recolha de dados diferentes, tal como já foi mencionado anteriormente. Essas ferramentas são: grelhas de observação, diário docente e questionário. Algumas das perguntas presentes no questionário estão relacionadas com alguns dos critérios patentes nas grelhas de observação, de forma a efetuar-se a triangulação das ferramentas de recolhas de dados. Como poderemos ver, todas as ferramentas usadas recolheram dados de natureza quantitativa e de natureza qualitativa, logo, tal como já foi mencionado antes, esta investigação é de natureza mista.

1.1.1. Grelhas de observação

Como foi referido anteriormente, as grelhas, que foram desenhadas pelo autor deste trabalho, têm o propósito de registar a quantidade de vezes que os discentes efetuavam um dado número de ações (Johnson et al., 1999, citado por Cadilhe, 2014). Cada ação será classificada de acordo com cinco porções temporais diferentes (nunca, raramente, às vezes, muitas vezes e sempre). Foi decidido utilizar duas grelhas distintas

de aspetos específicos para observar os estudantes enquanto os mesmos trabalhavam em grupo. Uma grelha foi usada para registar a IO entre os aprendentes no momento em que os mesmos planificavam os seus textos; a outra grelha foi usada para registar momentos de IO entre os membros de cada grupo enquanto os textos eram redigidos.

Relativamente à primeira grelha mencionada (Anexo 15⁸), foram selecionados cinco critérios de observação, que são os seguintes:

- Uso da língua primeira: comunicação por parte dos discentes na L1, ou seja, em português;
- Uso da língua-alvo: comunicação por parte dos discentes nas línguas inglesa (no caso da turma de ILE) e espanhola (no caso da turma de ELE);
- Participação na tarefa específica: sugestões, ideias, opiniões por parte dos discentes relativamente às funções específicas exercidas por cada um dentro do trabalho colaborativo de grupo;
- Participação para além da tarefa específica: sugestões, ideias, opiniões por parte dos discentes relativamente a todas as funções específicas exercidas por cada um dentro do trabalho colaborativo de grupo, exceto a função específica pela qual o discente é responsável; ajudar os colegas a expressar sugestões, ideias, opiniões;
- Respeito pelos colegas: respeito pelos turnos de palavra; aceitação de vários pontos de vista; debate de sugestões, ideias, opiniões feito de forma democrática; não ter uma atitude ofensiva em relação aos outros membros do grupo.

Com respeito à segunda grelha mencionada (Anexo 16⁹), foram selecionados dois critérios de observação, que são os seguintes:

- Paragens para consultar os colegas: enquanto um discente está a escrever a sua parte do texto, o mesmo interrompe esse momento de escrita para expor dúvidas, sugestões, ideias aos seus colegas de grupo;
- Paragens para consultar algo que não os colegas: enquanto um discente está a escrever a sua parte do texto, o mesmo interrompe esse momento de escrita para expor dúvidas a tudo exceto aos seus colegas de grupo (por exemplo, recorrendo a dicionários, à Internet, ao docente, entre outros).

⁸ Esta grelha seria utilizada na turma de ILE, visto só ter dez discentes. A grelha utilizada na turma de ELE é exatamente igual, mas contém doze discentes. Os nomes dos aprendentes foram omitidos por questões de anonimato.

⁹ Esta grelha seria utilizada na turma de ILE, visto só ter dez discentes. A grelha utilizada na turma de ELE é exatamente igual, mas contém doze discentes. Os nomes dos aprendentes foram omitidos por questões de anonimato.

1.1.2. *Diário docente*

Como já foi mencionado antes e visto que as grelhas de observação servirão para fazer um registo quantitativo, o diário docente servirá para registar a qualidade dos momentos de interação entre os aprendentes. O uso desta ferramenta deve-se ao facto de que “a observação [...] constitui a ferramenta de ligação à praxis, para análise de situações contextualizadas de ensino e aprendizagem” (Duarte & Rodrigues, 2016, p. 72). *Id est*, ao registar o que acontece durante as atividades de grupo em causa, permitir-nos-á identificar aspetos positivos e não tão positivos dos estudantes.

Enquanto os grupos realizam as atividades, serão feitas anotações daquilo que é discutido entre alunos e que estão relacionadas com os critérios presentes nas grelhas de observação expostos acima. Ou seja, serão registados momentos em que os estudantes: usam a L1; usam a LE; participam nas tarefas que lhes competem; participam para além das tarefas que lhes competem; discutem ideias, opiniões, sugestões; expõem e esclarecem dúvidas; demonstram respeito pelos colegas ou falta do mesmo. *A posteriori*, as intervenções dos discentes serão analisadas do ponto de vista linguístico, isto é, verificar-se-á se os aprendentes interagem de forma coerente, se cometem erros, entre outros aspetos.

Para além disso, poderá surgir a possibilidade de registar situações que vão além dos critérios referidos, tendo em conta que é difícil prever tudo o que será dito pelos alunos durante as atividades. Na eventualidade de isso acontecer, essas anotações estarão relacionadas com as ideias referidas na revisão da literatura realizada acima, nomeadamente a influência dos filtros afetivos, situações de colaboração entre aprendentes, momentos em que é necessária a intervenção do professor, entre outras.

O diário docente também servirá para, tal como foi feito no ciclo zero, anotar observações holísticas que se fazem durante a aula. Nestes casos particulares, essas observações debruçar-se-ão apenas sobre as atividades executadas para este trabalho de investigação.

1.1.3. *Questionário*

Este questionário será, como já foi mencionado anteriormente, aplicado após o primeiro e o segundo ciclos de investigação-ação e terá como principal objetivo saber a opinião dos discentes sobre as atividades realizadas em aula que fizeram parte da metodologia utilizada para este projeto.

Ao termos acesso ao *feedback* dos estudantes, conseguiremos perceber os aspetos bem conseguidos e os aspetos menos bem conseguidos das atividades em causa. Desta forma, será possível ter em consideração essas opiniões na eventualidade de se planificarem atividades similares no futuro, bem como sugestões para futuras investigações, algo que será abordado mais adiante.

Tal como o questionário utilizado durante o ciclo zero desta investigação-ação, esta ferramenta de recolha de dados foi desenhada tendo em conta o trabalho de Dörnyei (2003b) relativamente à terminologia e às sugestões apresentadas pelo autor. O questionário é composto por duas partes: a identificação dos inquiridos e as questões sobre o tema a ser analisado. Relativamente à segunda parte, as primeiras quatro questões são similares às últimas quatro questões, sendo as primeiras relativas ao primeiro ciclo de investigação e as segundas ao segundo ciclo de investigação. As questões foram dispostas desta maneira de forma a que os inquiridos se focassem, num primeiro momento, na atividade do primeiro ciclo e, num segundo momento, na atividade do segundo ciclo. Esta ferramenta de recolha de dados tem três objetivos que são: saber se os aprendentes gostaram das atividades realizadas para esta investigação-ação e porquê; saber que foram os alunos capazes de fazer durante essas atividades; e saber se os discentes mudariam algo nessas atividades e que aspeto(s) mudariam. Mais uma vez, foram utilizadas perguntas de carácter factual, de carácter comportamental e relativas às atitudes, que se subdividem em perguntas de resposta fechada e de resposta aberta. Tal como no questionário anterior, tomou-se a decisão de tornar esta ferramenta anónima, devido à eventualidade de surgirem questões sensíveis (Dörnyei, 2003b). O questionário aplicado na turma de ILE (Anexo 17) é idêntico ao questionário aplicado no grupo de ELE (Anexo 18), sendo os únicos aspetos que os distinguem as datas em que as atividades foram executadas em aula e o nome das mesmas. Nos próximos parágrafos, toda a terminologia utilizada para identificar o tipo de questões patentes nesta ferramenta é baseada na obra de Dörnyei (2003b).

A secção da identificação dos aprendentes questionados é composta por três itens de carácter factual que são, igualmente, três perguntas de resposta fechada. A identificação da idade e do ano de escolaridade dos inquiridos constituem itens numéricos e a identificação do sexo dos mesmos constitui um item de escolha múltipla.

Relativamente à parte do questionário dedicada à opinião dos estudantes sobre as atividades em análise, a primeira e a quinta questões são relativas às atitudes e de resposta fechada e constituem um item de escolha múltipla. Estas perguntas também são

compostas por um item de resposta aberta de clarificação, que nos permitirão perceber melhor a opinião dos aprendentes e, igualmente, enriquecer este estudo. No que diz respeito às perguntas dois e seis, são questões de carácter comportamental e de resposta fechada, que constituem um item de escolha múltipla. Estas são as questões que nos permitirão fazer a triangulação das ferramentas de recolha de dados, referida antes. Quanto às questões três e sete, são relativas às atitudes e de resposta fechada, compostas por um item de verdadeiro-falso. Por último, a quarta e a oitava perguntas são relativas às atitudes e de resposta fechada, constituídas por um item de classificação ordenada. Estas questões também incluem um item de resposta aberta, onde é/são pedida(as) outra(s) sugestão(ões) aos inquiridos.

1.2. Plano de intervenção

Para esta investigação-ação foram realizados, tal como já foi referido, dois ciclos. Cada ciclo consistiu numa atividade de escrita colaborativa em grupo onde os alunos tinham que comunicar entre eles para completar a tarefa. Visto que cada um desses ciclos tiveram que ser executados em ambos os grupos de ILE e de ELE, foram planificadas e concretizadas em aula um total de quatro atividades para esta investigação. Claro que essas quatro atividades faziam parte de aulas de LE diferentes e que, por sua vez, faziam parte de unidades didáticas distintas.

1.2.1. Ciclos de investigação-ação no grupo de Inglês Língua Estrangeira

No que diz respeito à turma de ILE, as aulas nas quais foram inseridas as atividades onde foram recolhidos dados para este trabalho tinham como tema geral a problemática do multiculturalismo. Esta unidade didática foi composta por duas aulas, sendo que a primeira teve lugar no dia dois de maio de dois mil e dezassete, onde se realizou o primeiro ciclo de investigação, e a segunda ocorreu no dia cinco de maio de dois mil e dezassete, onde se efetuou o segundo ciclo de investigação.

Relativamente à primeira aula (Anexo 19), foram abordadas questões culturais no Reino Unido (RU) e a problemática do conceito de *Britishness*. Toda a aula consistiu em não só apresentar vocabulário e vários pontos de vista sobre o tema, mas também em trabalhar a estrutura do texto analisado em aula, tendo em consideração que tudo isto seria necessário para a atividade final. No início da aula, começou-se por mostrar as bandeiras dos quatro países que compõem este estado, pedindo-se aos discentes que associassem as bandeiras aos países que representam. De seguida, mostrou-se a bandeira do RU e

comprovou-se que nem todos os países que o compõem estão representados nessa bandeira. *A posteriori*, foi introduzido o conceito de *Britishness* e perguntou-se aos aprendentes se sabiam algo sobre o mesmo. Para ajudar a definir o conceito, foi reproduzido um vídeo onde vários britânicos davam as suas opiniões sobre o mesmo. Com o objetivo de pôr os alunos a refletir um pouco sobre o que viram no vídeo, os primeiros foram questionados se um britânico tem obrigatoriamente de possuir todas as características manifestadas no vídeo, chegando assim à conclusão que é muito difícil definir uma nacionalidade. Posteriormente, os estudantes tiveram que analisar um texto de opinião sobre *Britishness*, onde eram expressos argumentos como o facto de apenas a língua inglesa ser considerada como oficial no RU e o facto de alguns países desse estado quererem sair do mesmo devido ao *Brexit*. Seguidamente, foi analisada a estrutura desse texto (Anexo 20) e, *a posteriori*, foi contrastado com um vídeo sobre a saída do RU da União Europeia. Posteriormente, foi distribuído pelos aprendentes uma tabela com conjunções/locuções (Anexo 21) que os mesmos poderiam usar quer nos textos que iriam escrever, quer para comunicar entre eles.

A aula terminou com a tarefa realizada para o projeto de investigação-ação, onde foi pedido aos discentes que escrevessem em grupo e de forma colaborativa um texto de opinião sobre *Britishness* para uma revista ou para um jornal, seguindo a estrutura analisada anteriormente e utilizando argumentos vistos em aula ou outros diferentes. Antes do começo da atividade, os grupos foram instigados a utilizar a LE o máximo possível e a discutir o planeamento do texto que iriam escrever. A organização dos grupos e a distribuição de tarefas teve que ser muito bem planeada, pois esta turma constitui um grupo muito heterogéneo, tal como já foi mencionado anteriormente. A turma é composta por dez alunos, mas apenas nove compareceram à aula, logo foram formados três grupos de três aprendentes. Houve a necessidade de juntar um estudante com muitas dificuldades a um estudante com poucas dificuldades, pois se se criassem grupos constituídos apenas por discentes que apresentam muitas debilidades, esses grupos provavelmente não iriam ser bem-sucedidos na tarefa e, certamente, iria ativar a dimensão afetiva desses aprendentes de forma negativa, tal como já foi referido acima. Juntamente com os dois estudantes referidos antes, incluiu-se um estudante que se encontra entre os níveis mediano e bom, de forma a completar cada um dos grupos.

Quando dizemos que nesta turma existem alunos com muitas dificuldades, referimo-nos ao facto que alguns deles têm dificuldades em, por vezes, formar frases simples na LE, portanto foi decidido atribuir a tarefa de monitor da língua de trabalho a

esses mesmos aprendentes. Esta tarefa não exige um esforço cognitivo e linguístico tão grande como as outras tarefas atribuídas aos restantes membros dos grupos e, por isso mesmo, os estudantes que apresentam mais debilidades ficaram encarregues dela. As restantes tarefas consistiram em escrever a introdução e conclusão do texto de opinião e em escrever os argumentos desse mesmo texto. A escrita da introdução e da conclusão ficou encarregue dos alunos de nível intermédio e a escrita dos argumentos ficou ao encargo dos estudantes com poucas dificuldades. Esta distribuição deve-se ao facto de que os argumentos exigem um esforço cognitivo e linguístico maior, logo decidiu-se atribuir esta tarefa aos aprendentes que se sentem mais à vontade com a LE. Tal como já foi referido, neste ciclo, a planificação e a distribuição das tarefas ficou ao encargo do docente.

No que diz respeito à segunda aula (Anexo 22) da unidade didática, decidiu-se desviar o foco do RU e colocá-lo na Austrália, mais concretamente na tentativa de erradicar os aborígenes australianos, que ocorreu no século XX. Mais uma vez, toda a aula foi baseada em vocabulário, ideias e, desta vez, estruturas gramaticais que ajudariam na última atividade, ou seja, a atividade do segundo ciclo de investigação. A aula começou com uma história contada pelos discentes com o suporte de imagens projetadas. Esta narrativa foi baseada numa história verídica que aconteceu a membros da comunidade aborígene na Austrália e que está presente na obra *Follow the Rabbit Proof Fence* (Pilkington, 1996). De seguida, os estudantes tiveram que completar uma pequena biografia da autora dessa obra com palavras que foram retiradas. Posteriormente, introduziu-se o conteúdo gramatical a ser trabalhado nessa aula, a estrutura enfática, onde os aprendentes participaram na apresentação do mesmo. *A posteriori*, foi feito um pequeno jogo onde os alunos tiveram que modificar diversas frases da estrutura não-enfática para a estrutura enfática nos mesmos grupos da primeira aula, com o objetivo de praticar esse conteúdo gramatical. Seguidamente, foi feita uma revisão da estrutura do texto de opinião (Anexo 20).

A última atividade consistiu na escrita de, novamente, um texto de opinião para uma revista ou um jornal, pois não houve tempo para trabalhar uma tipologia textual diferente, tendo em conta que a gramática ocupou uma grande parte da aula. O texto foi novamente escrito de forma colaborativa. Porém, o tema foi a opinião dos discentes relativamente à tentativa de erradicar os aborígenes do país em causa. Neste texto, os aprendentes também tinham que incluir pelo menos uma frase na estrutura enfática. Novamente, antes do início da atividade, o docente incentivou os grupos a comunicar o

máximo possível na língua-alvo e a planificarem o texto em grupo. A distribuição dos grupos foi, tal como já foi dito, exatamente igual à do primeiro ciclo de investigação-ação. Contudo, desta vez, encontravam-se dez aprendentes na sala de aula. A aluna que não compareceu à aula anterior possui muitas dificuldades com a língua inglesa, portanto foi decidido colocá-la no grupo que continha os estudantes com menos dificuldades da turma.

Após a organização dos grupos de trabalho, foi pedido aos mesmos que elessem um monitor da língua de trabalho por cada grupo. Esta foi a única tarefa específica imposta pelo professor neste ciclo de investigação. Seguidamente à eleição dos monitores da língua de trabalho, os grupos tiveram que decidir que tarefas específicas iriam ser necessárias e distribuí-las pelos seus membros. Ao serem os próprios discentes a tomarem estas decisões, estão a desenvolver a sua própria autonomia, algo que lhes permitirá, segundo Breen e Candlin (1980), envolverem-se ativamente em tudo o que acontece na sala de aula e serem responsáveis pela sua própria evolução.

Relativamente à recolha de dados, tal como já foi mencionado acima, os docentes presentes na sala de aula tiveram que circular pela mesma enquanto os aprendentes realizavam as atividades em grupo. À medida que escutavam e observavam o trabalho dos estudantes, iam preenchendo as grelhas de observação e fazendo anotações daquilo que era dito. Claro que o docente que lecionou a aula também foi responsável pelas situações referidas anteriormente, como lembrar os alunos que devem comunicar na LE e diminuir os seus filtros afetivos quando estes os condicionam. No segundo ciclo de investigação, foi também perguntado aos aprendentes que tarefas específicas escolheram e quem ficou encarregue delas.

1.2.2. Ciclos de investigação-ação no grupo de Espanhol Língua Estrangeira

Quanto à turma de ELE, as aulas reservadas para este projeto tinham como tema geral o mundo do trabalho. A unidade didática foi composta por três aulas, sendo que a primeira teve lugar no dia vinte de março de dois mil e dezassete, a segunda realizou-se no dia vinte e dois de março de dois mil e dezassete e a terceira no dia vinte e sete de março de dois mil e dezassete. Apenas duas dessas três aulas foram necessárias para recolher dados para esta investigação-ação, portanto tomou-se a decisão de realizar o primeiro ciclo na primeira aula e o segundo ciclo na terceira aula. Decidiu-se não utilizar a segunda aula para esta investigação por diversas razões, nomeadamente o facto de esta aula se realizar ao primeiro tempo letivo da manhã, momento em que os discentes se

encontram um pouco mais sonolentos do que nas aulas que não começam a essa hora, algo que poderia afetar a recolha de dados de forma negativa; a abordagem de um conteúdo gramatical nesta aula, que ocupou uma parte considerável da mesma; e o facto da atividade de escrita colaborativa convir melhor na terceira aula, tal como será explicado mais à frente.

A primeira aula (Anexo 23) teve como tema o trabalho voluntário e tudo o que foi abordado nesta aula teve como objetivo principal preparar os estudantes para a atividade final, apresentando ideias, vocabulário e a estrutura do texto a vir a ser utilizada. Iniciou-se a aula com uma história contada pelos alunos, recorrendo a imagens projetadas. Esta história era sobre uma menina síria que ficou sem casa no seu país e emigrou para Espanha, onde encontrou uma organização não-governamental (ONG) que oferece auxílio a refugiados. De seguida, foram projetados vários exemplos de organizações não-governamentais (ONG) internacionais com o objetivo de pôr os estudantes a falar um pouco sobre elas e saber se os últimos tinham alguma experiência como voluntários. A *posteriori*, foram organizados grupos de trabalho e foram distribuídos por cada grupo um pequeno texto sobre uma ONG. Porém, estes textos estavam incompletos e faltava-lhes a secção dos requisitos necessários para trabalhar para as ONG. Esses requisitos foram projetados no quadro e os grupos tiveram que associar a informação que tinham aos mesmos. Posteriormente, foi distribuída uma estrutura de um email de apresentação (Anexo 24) que os grupos utilizariam na atividade final.

Foi nesta última atividade que se realizou o primeiro ciclo de investigação-ação, que consistiu na escrita de um email de apresentação, baseado na estrutura fornecida, de forma colaborativa, que seria enviado às ONG atribuídas a cada grupo na atividade anterior. Tal como na turma de ILE, os discentes foram incitados a usar a língua espanhola para comunicar entre eles antes do começo da atividade, bem como discutir a planificação dos textos que iriam escrever. A distribuição dos grupos nesta turma foi menos complexa do que na turma de ILE, devido ao facto de se tratar de, tal como já foi mencionado, uma turma homogénea. A turma é constituída por doze aprendentes, pelo que foram construídos quatro grupos de três estudantes. Os discentes foram agrupados por ordem alfabética, pois não houve a necessidade de colocar alunos com menos dificuldades com outros que apresentam mais dificuldades, visto que as assimetrias entre os níveis dos aprendentes é algo raramente visível nesta turma. Claro que a discente que se destaca pela positiva, mencionada anteriormente, teve que ficar com colegas que não apresentam resultados tão positivos e claro que entre os restantes há alguns que se sentem mais à

vontade com a LE do que outros. Contudo, todos os estudantes desta turma conseguem participar razoavelmente numa conversa em espanhol, logo a presença de qualquer aluno em qualquer grupo não iria afetar a interação de forma negativa.

Relativamente à distribuição de tarefas específicas pelos membros dos grupos, contrariamente à turma de ILE, foi decidido atribuir a tarefa de monitorizar a língua de trabalho ao discente que apresentava menos dificuldades nas aulas. Desta forma, estes aprendentes iriam ser capazes de, *a priori*, motivar e ajudar mais os seus colegas a utilizar mais a LE em questão. Quanto às restantes tarefas, tomou-se a decisão de dividir o texto em várias partes, *id est*, um estudante ficaria responsável pela saudação e pelo primeiro parágrafo, onde se expressa o motivo pelo qual se escreve o email; e a outro estudante seria atribuído o terceiro parágrafo, onde se manifesta a disponibilidade de fornecer mais informações e de marcar uma entrevista, e a despedida. A distribuição destas tarefas foi completamente aleatória, pois, como já foi referido anteriormente, os discentes estão basicamente ao mesmo nível e conseguem executar qualquer das tarefas. Todavia, falta escrever o segundo parágrafo, que seria escrito pelos três elementos do grupo. Neste parágrafo, deve-se informar aquilo que cada membro do grupo pode oferecer à ONG, ou seja, é um parágrafo mais complexo do que os outros e cada aluno tem competências diferentes para oferecer e, por isso mesmo, foi decidido que este parágrafo seria escrito por todos os membros de cada grupo. A planificação e a distribuição destas tarefas ficaram ao encargo do docente.

No que diz respeito à segunda aula (Anexo 25), onde não foram recolhidos dados para esta investigação, o tema deixou de ser o trabalho não remunerado e passou a ser o trabalho remunerado. Nesta aula, refletiu-se sobre as mudanças no mundo do trabalho devido às novas tecnologias. Adicionalmente, também se trabalhou um conteúdo gramatical, o Futuro Simples do Indicativo.

Após as discussões sobre as alterações no mundo do trabalho e sobre o futuro realizadas na segunda aula, na última aula (Anexo 26) avançou-se para o tema das futuras profissões. No início da mesma foi pedido aos aprendentes que comentassem algumas imagens sobre esse mesmo tema, nomeadamente imagens de robótica e de inteligência artificial. Seguidamente, a turma foi organizada nos mesmos grupos da primeira aula e foram distribuídos vários textos sobre profissões que serão necessárias no futuro. Posteriormente à análise desses textos, foram novamente projetadas imagens (Anexo 27) sobre problemas e desafios que terão que ser enfrentados no futuro, como por exemplo a ameaça dos *hackers*, o aquecimento global e a escassez de petróleo. Foi pedido aos

discentes que não só interpretassem as imagens, mas também propusessem futuras profissões que ajudassem a combater estes problemas. Uma vez mais, durante toda a aula foram apresentadas várias ideias e vocabulário para que pudessem ser usadas na atividade final, onde se recolheram dados para o segundo ciclo de investigação-ação.

Esta atividade consistiu na escrita colaborativa de um artigo sobre uma futura profissão para uma revista ou para um jornal. Neste artigo, os grupos teriam que identificar: o nome da profissão, o porquê de ela existir, em que consiste e que requisitos são necessários para exercê-la. O tema do texto tinha como objetivo promover a criatividade dos aprendentes, que procura ser instigada pela EASR (EASR, 2014). Antes de se iniciar a atividade, os grupos foram, mais uma vez, instigados a interagir na LE e a discutir a planificação dos textos. Tal como já foi dito, os grupos foram exatamente os mesmos da atividade do primeiro ciclo, pois estavam, novamente, os doze alunos presentes na aula.

Tal como aconteceu com a turma de ILE, foi pedido aos estudantes que decidissem entre eles quem iria ser o monitor da língua de trabalho. Após essa eleição, os grupos tiveram que decidir que outras tarefas específicas iriam ser precisas para a atividade e quem ficaria encarregue delas. O professor apenas impôs a tarefa de monitorizar a língua. Tudo o resto foi planeado e atribuído pelos membros dos grupos a eles próprios, incluindo a tarefa específica estabelecida pelo docente, de forma a promover, mais uma vez, a autonomia dos alunos.

A recolha de dados processou-se da mesma forma que na turma de ILE. Enquanto os aprendentes interagiam entre eles, os professores presentes na sala circulavam pela mesma, preenchendo as grelhas de observação e anotando aquilo que os discentes diziam. O docente que lecionou a aula também teve que motivar os estudantes a falar na LE, auxiliá-los com vocabulário necessário, entre outras situações. No segundo ciclo de investigação-ação foi, novamente, pedido aos grupos que identificassem quais as tarefas específicas que planearam e quem ficou responsável pelas mesmas.

2. Resultados

Tendo em conta que já foi planificada uma metodologia baseada na recolha de dados realizada no ciclo zero deste projeto de investigação e na revisão da literatura apresentadas anteriormente, abordaremos agora os efeitos produzidos pela execução desse método.

Nesta secção, descreveremos, num primeiro momento, os métodos utilizados no tratamento de dados recolhidos e, de seguida, apresentaremos os resultados obtidos após a implementação do plano de intervenção.

2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados

Como já foi dito anteriormente, foram utilizadas três ferramentas distintas para recolher dados: grelhas de observação, anotações no diário docente e um questionário. As três ferramentas serviram para recolher informação diferente (excetuando os casos em que o questionário serviu para verificar o que foi registado nas grelhas) e, por essa razão, os dados recolhidos em cada uma delas serão tratados de forma, igualmente, diferente.

Em primeiro lugar, convém mencionar que, tal como ocorreu na apresentação dos dados recolhidos durante o ciclo zero, a informação recolhida quer numa turma quer noutra será analisada separadamente, pelo facto de serem turmas diferentes, que estão a estudar LE distintas e que se encontram em anos de escolaridade desiguais. Em segundo lugar, tal como aconteceu anteriormente na descrição dos ciclos de investigação-ação, os dados recolhidos em ambos os ciclos serão apresentados, igualmente, de forma separada, visto que estamos a falar de atividades desiguais, que foram executadas em dias diferentes e, evidentemente, em aulas distintas.

No que diz respeito às duas grelhas de observação, ambas pretendiam recolher informação relativa a sete critérios distintos. Para facilitar a análise desses dados, será elaborado um gráfico para cada critério analisado nessas grelhas, utilizando o Microsoft Excel como *software* auxiliar. Desta forma conseguiremos perceber melhor se a L1 dos alunos foi muito ou pouco utilizada para interagir; se houve muito ou pouco recurso à LE para comunicar; se houve muita ou pouca participação por parte dos discentes relativamente às tarefas específicas pelas quais cada um era responsável ou se houve muita ou pouca participação para além dessas mesmas tarefas; se os membros de cada grupo foram capazes de se respeitarem ou não; e se tiraram muito ou pouco partido de ajuda interna ou externa aos grupos para realizar as atividades.

Em relação ao diário docente, as notas que foram registadas serão agrupadas tendo em conta aquilo a que se referem e apresentadas dessa mesma forma. O objetivo é expor as intervenções anotadas da forma mais organizada possível para poderem ser analisadas *a posteriori*. Não serão utilizadas convenções de transcrições, pois o diálogo que ocorreu dentro dos grupos de trabalho não foi gravado.

Relativamente ao questionário aplicado após ambos os ciclos de investigação, os dados serão tratados basicamente da mesma forma como se tratou a informação recolhida pelo questionário aplicado no ciclo zero. *Id est*, cada pergunta será representada num gráfico diferente, recorrendo ao Google Formulários e ao Microsoft Word como programas informáticos auxiliares. As perguntas de resposta aberta serão agrupadas tendo em conta a informação que apresentam e analisadas dessa forma. Assim, será possível perceber o que correu bem e o que não correu tão bem nas atividades desenhadas para este trabalho, tendo em conta as opiniões dos aprendentes.

2.2. Apresentação dos dados

Tal como já foi mencionado anteriormente, os resultados obtidos em ambas as turmas serão apresentados de forma separada, que, por sua vez, se subdividirão nos dados recolhidos em cada um dos ciclos de investigação-ação. Adicionalmente, também serão apresentados os dados reunidos através do questionário preenchido pelos alunos de ambas as turmas após esses ciclos.

2.2.1. Resultados obtidos na turma de Inglês Língua Estrangeira

Todos os gráficos relativos à informação recolhida através das grelhas de observação, quer do primeiro ciclo (Anexo 28) quer do segundo ciclo (Anexo 29), utilizadas nesta turma serão incluídos na secção dos anexos.

Durante a atividade de grupo do primeiro ciclo de investigação, na qual participaram nove discentes, cerca de onze por cento dos mesmos usaram raramente a L1 para comunicar, cerca de cinquenta e seis por cento usaram-na às vezes e cerca de trinta e três por cento utilizaram-na muitas vezes. Note-se também que, apesar de não haver aprendentes a usar essa língua sempre, também não existe ninguém que nunca a usou. Quanto ao uso da língua inglesa, os resultados são exatamente iguais ao desempenho anterior (cerca de onze por cento, raramente; cerca de cinquenta e seis por cento, às vezes; e cerca de trinta e três por cento, muitas vezes). Podemos ver que a língua portuguesa continua a ser utilizada com alguma frequência por parte desta turma. Porém, a LE também foi usada com uma certa frequência, o que indica um equilíbrio entre ambas.

Relativamente ao trabalho colaborativo, podemos observar que cerca de vinte e dois por cento da amostra participa às vezes nas suas tarefas específicas, enquanto que cerca de quarenta e quatro por cento participa nessas tarefas muitas vezes e cerca de trinta e três por cento participa sempre. Não há registo de estudantes que nunca ou raramente

participam nas tarefas específicas. No que diz respeito à participação para além dessas tarefas, cerca de cinquenta e seis por cento nunca participaram nelas, cerca de onze por cento participaram raramente e cerca de trinta e três por cento participaram às vezes. Não existem discentes que participam muitas vezes ou sempre para além das suas tarefas específicas. Estes resultados comprovam que esta turma conseguiu, de uma forma geral, trabalhar bem de forma colaborativa, concentrando-se, maioritariamente, nas tarefas pelas quais eram responsáveis.

Em relação ao respeito pelos colegas de grupo, todos os alunos foram capazes de criar um ambiente de trabalho auspicioso para com os colegas, tendo em conta que não houve conflitos entre membros do mesmo grupo, ou alunos que foram postos de parte pelo grupo, ou qualquer outra situação menos favorável.

Quanto ao esclarecimento de dúvidas que surgiram durante a escrita do texto, cerca de trinta e três por cento dos estudantes nunca consultaram os colegas, cerca de vinte e dois por cento consultaram raramente, cerca de trinta e três por cento, às vezes e cerca de onze por cento, muitas vezes. Por outro lado, cerca de cinquenta e seis por cento nunca consultaram algo que não os colegas, cerca de trinta e três por cento preferiram consultar algo que não os colegas raramente e cerca de onze por cento fizeram-no às vezes. Conclui-se que, na maior parte dos casos, os aprendentes requerem aos seus colegas para esclarecer alguma dúvida.

À medida que esta atividade de grupo foi procedendo, foram registados alguns momentos de interação entre os intervenientes da mesma (Anexo 30). Foram anotados alguns momentos de planificação dos textos que viriam a ser escritos, apesar de terem sido proferidos na L1 dos discentes, como por exemplo:

ix) A10¹⁰: “Na conclusão, dizemos que depende da opinião de cada um?”

A7: “Sim, pode ser.”

x) A1: “Referimos as desvantagens do *Brexit*?”

A2: “Ok... Por exemplo, viajar para lá vai ser mais complicado agora...”

A4: “Sim, tem-se que comprar o passaporte... *passport*.”

Note-se que em (x), a estudante utiliza a mesma palavra (passaporte) em línguas distintas, como se fosse um género de *code-switching*. Um exemplo mais notório de alternância

¹⁰ Os nomes dos discentes estão representados pela letra A (aluno) e por um número, de forma a manter o anonimato dos mesmos.

entre línguas é o momento em que uma aluna está a utilizar um código e, de repente, começa a usar outro:

- xi) A10: “What are the arguments?”
A7: “I’m thinking of an argument against and another one in favour.”
A10: “Ok, quais?”
A5: “English, please!”

Neste exemplo, também vemos um discente (A5) a desempenhar a tarefa específica que lhe foi atribuída, a de monitorizar a língua de trabalho. Também houve momentos em que o próprio docente teve que relembrar os grupos a interagir na língua-alvo:

- xii) A8: “Na introdução podemos dizer que todos os países deveriam coexistir...”
A6: “Sim, é isso.”
P¹¹: “What language is that?”
A9: “Sorry...”

Foram, igualmente, registados momentos de esclarecimento de dúvidas que ocorreram dentro do grupo e fora do mesmo:

- xiii) A1: «“Desvantagens” é “disadvantages”?»
A4: “Sim.”
- xiv) A8: «Como se diz “seleção nacional”?»
A9: «Teacher, how do you say “seleção nacional”?»
P: “Football?”
A8 e A9: “Yes.”
P: “National football team”.

No que diz respeito à atividade de escrita colaborativa do segundo ciclo, na qual participaram os dez alunos da turma, dez por cento da amostra raramente usou a L1, quarenta por cento usou-a às vezes e cinquenta por cento utilizou essa língua muitas vezes. Tal como no ciclo anterior, não houve nem aprendentes que nunca usaram a língua portuguesa durante a atividade, nem aprendentes que a usaram sempre. Quanto ao uso da LE, vinte por cento utilizaram-na raramente, sessenta por cento usaram-na às vezes e vinte por cento comunicaram nessa língua muitas vezes. Mais uma vez, não houve ninguém que nunca tenha usado a língua inglesa e também não houve estudantes que a tenham usado sempre. É preciso ter em consideração que, no ciclo anterior, apenas nove

¹¹ Professor.

alunos participaram na atividade e, neste ciclo, participaram os dez discentes da turma, logo podemos concluir que os resultados entre ambos os ciclos relativamente à utilização dos dois idiomas em causa são similares.

Relativamente às tarefas específicas, todos os grupos planearam e distribuíram-nas entre os seus membros. Todos os grupos decidiram optar pelas mesmas tarefas planeadas pelo docente no ciclo anterior. Porém, não foram atribuídas as mesmas tarefas do primeiro ciclo aos mesmos aprendentes. Dois dos três grupos de trabalho que se encontravam na sala de aula decidiram trocar completamente as tarefas específicas pelas quais eram responsáveis. Isso significa que alguns dos aprendentes com mais dificuldades ficaram responsáveis pela escrita de uma parte do texto de opinião (Anexo 31). O terceiro grupo da turma foi o grupo ao qual a aluna que não esteve presente na atividade do primeiro ciclo se juntou. A distribuição de tarefas nesse grupo manteve-se basicamente igual. No entanto, a discente que tinha, no primeiro ciclo, ficado responsável pela introdução e pela conclusão, teve apenas de redigir a conclusão desta vez, ficando, assim, a introdução nas mãos da aprendente que não realizou a atividade anterior. Dez por cento dos estudantes participaram às vezes nas suas tarefas específicas, sessenta por cento participaram nas mesmas muitas vezes e trinta por cento participaram nelas sempre. Da mesma forma que no primeiro ciclo, não há registo de alunos que nunca ou raramente participaram nas tarefas que lhes foram atribuídas. Por outro lado, quarenta por cento nunca participaram para além das tarefas específicas, vinte por cento participaram raramente para além dessas tarefas, trinta por cento fizeram-no às vezes e dez por cento fizeram-no muitas vezes. Não existe registo de alguém que tenha participado sempre para além da tarefa específica. Neste ciclo, apesar do acréscimo de mais uma discente, houve um ligeiro aumento da participação para além das tarefas específicas, comparando com o ciclo anterior.

Em relação ao respeito, os resultados são exatamente iguais ao ciclo anterior. Todos os estudantes foram capazes de respeitar os seus colegas, pois não ocorreu nenhuma das situações desfavoráveis mencionadas anteriormente ou situações similares.

Tal como no primeiro ciclo de investigação, os aprendentes sentiram a necessidade de recorrer aos seus grupos para esclarecer dúvidas. Trinta por cento nunca o fizeram, dez por cento fizeram-no raramente, trinta por cento recorreram ao grupo às vezes, vinte por cento recorreram muitas vezes e dez por cento consultaram os colegas sempre. No entanto, cinquenta por cento nunca recorreram a algo que não os colegas, quarenta por cento fizeram-no raramente e dez por cento consultaram algo que não os

colegas às vezes. Como podemos ver, não existem grandes diferenças relativamente a estes critérios de observação, quando comparados com os dados obtidos no primeiro ciclo.

Ao analisar as anotações feitas durante a atividade (Anexo 31), podemos observar momentos de planificação:

- xv) A10: “O que vais pôr nos argumentos?”
A7: “A questão da extinção da raça e o método usado, que foi desumano.”
A10: “Ok, vou referir isso na conclusão.”
- xvi) A4: “Na conclusão vou referir que temos de aceitar quem somos. Ok?”
A1 e A2: “Sim.”

Porém, a língua utilizada foi a L1 dos alunos.

Os discentes também utilizaram esse idioma para manifestar dúvidas, como podemos ver nos seguintes exemplos:

- xvii) A6: «Como se diz “a forma como o povo aborígene se comporta”?»
A9: «“The way the aboriginal people behave”.»
A8: “Isto que aconteceu é parecido com o que o Hitler fez, não?”
A9: “Sim.”
- xviii) A2: «“We need diversity in this world”, isto está bem?»
A1: “Sim.”
A4: «Acrescenta assim: “it wouldn’t be interesting if we all were the same”.»
- xix) A3: «Podemos chamar a isto que fizeram “ideologia”?»
A7: “Sim.”
A3: «“Ideologia” é “ideology”?»
A10: «“Ideology”, sim.»
A5: “English, please!”

Note-se que em (xviii), a A4 comete um erro linguístico no que diz respeito à ordem de palavras. Todavia, é um erro de carácter local, *id est*, os erros deste tipo “do not prevent the message from being understood because there is usually a minor violation of one segment of a sentence that allows the hearer to guess the intended meaning” (Erdoğan, 2005, p. 264). Este erro pode ter sido provocado pela transferência interlinguística da L1 da aprendente (Erdoğan, 2005), pois a ordem de palavras em causa aparenta ser uma tradução palavra por palavra do português. Adicionalmente, em (xix), para além da

dúvida, podemos ver o monitor da língua de trabalho (A5) a desempenhar a sua função e a lembrar os colegas que devem utilizar a língua-alvo. Esse aprendente repetiu essa mesma frase várias vezes ao longo da atividade, o que demonstra uma quantidade razoável de uso da LE. Todavia, em termos de qualidade, poderia ter desenvolvido um pouco mais o seu discurso, dizendo algo mais do que “English, please”, e, talvez, participar um pouco mais ativamente na atividade, partilhando ideias, por exemplo.

Neste ciclo, sucedeu também uma situação em que uma estudante com algumas dificuldades com a língua inglesa começou a duvidar de si mesma, devido à influência do seu filtro afetivo. Neste momento, quer o docente quer um dos colegas teve que apoiar a aluna com dificuldades, na tentativa de evitar a desmotivação e a desistência por parte da última:

xx) A6: “Oh ’stor, eu não consigo!”

P: “What’s wrong? Of course, you can! You have to try it.”

A6: “Eu não sei escrever em inglês!”

P: “Yes, you do! You can do this. Your colleagues will help, if you need it. Right?”

A9: «“Yeah!” O que queres dizer?»

Após este momento de motivação e com o apoio dos colegas, essa discente foi capaz de participar na atividade.

De uma forma geral, a língua-alvo poderia ter sido um pouco mais usada, apesar de se notar um esforço por parte dos aprendentes para o fazer. Comprova-se também que os estudantes concentram-se mais nas suas tarefas específicas, apesar de também existirem momentos em que ajudam os colegas nas tarefas que lhes competem.

2.2.2. Resultados obtidos na turma de Espanhol Língua Estrangeira

Todos os gráficos relativos à informação recolhida através das grelhas de observação, quer do primeiro ciclo (Anexo 32) quer do segundo ciclo (Anexo 33), utilizadas nesta turma podem ser encontrados na secção dos anexos.

Na atividade do primeiro ciclo de investigação-ação, na qual participaram os doze discentes da turma, podemos ver que cerca de oito por cento dos alunos comunicaram em português às vezes, cerca de oitenta e três por cento utilizaram essa língua muitas vezes e cerca de oito por cento usaram-na sempre. Não existem estudantes que nunca ou que raramente tenham usado essa língua. Porém, a língua espanhola nunca foi usada por cerca de oito por cento dos aprendentes como meio de comunicação, foi usada raramente por

cerca de oitenta e três por cento e foi utilizada muitas vezes por cerca de oito por cento. Não há registo de alguém que tenha utilizado este idioma sempre ou às vezes. Podemos concluir que a interação na LE foi muito reduzida.

Relativamente à execução das tarefas específicas, cerca de sessenta e sete por cento dos discentes executaram-nas raramente, vinte e cinco por cento participaram nas mesmas às vezes e cerca de oito por cento participaram sempre nelas. Não existe registo de alguém que nunca tenha participado ou que tenha participado muitas vezes nestas tarefas. Por outro lado, vinte e cinco por cento participaram às vezes para além das tarefas específicas e setenta e cinco por cento participaram nelas muitas vezes. Nenhum aluno nunca participou para além das suas tarefas específicas e também não há dados de aprendentes que o tenham feito raramente ou sempre. Estes dados comprovam que os estudantes, de uma forma geral, ajudaram-se muito uns aos outros, envolvendo-se no maior número de tarefas possível.

Em relação ao respeito que se fez sentir dentro dos grupos, cerca de dezassete por cento da amostra respeitou os colegas de grupo às vezes e cerca de oitenta e três por cento respeitou sempre. Ou seja, contrariamente à turma de ILE, houve alguns momentos de atrito entre os discentes.

No que diz respeito às paragens para consultar os colegas, cerca de oito por cento dos alunos fizeram-no raramente, cerca de sessenta e sete por cento recorreram aos mesmos às vezes e vinte e cinco por cento consultaram-nos muitas vezes. Porém, cinquenta por cento dos aprendentes consultaram algo que não os colegas raramente, cerca de quarenta e dois por cento fizeram-no às vezes e cerca de oito por cento fizeram-no muitas vezes. Como podemos ver, os estudantes recorrem mais vezes aos colegas do que a outros meios para esclarecer as suas dúvidas.

Tal como na turma abordada anteriormente, também se anotaram momentos de interação entre discentes (Anexo 34). Houve diversas situações em que se discutiu a planificação do email:

xxi) A10: “Que pomos no segundo parágrafo?”

A12: “Podemos usar as redes sociais.”

xxii) A11: “Podíamos fazer palestras também.”

A10: “É isso!”

Contudo, na maior parte das vezes, essa planificação ocorreu na L1 dos aprendentes. Por vezes, para contrariar a fluência de ideias em português, os monitores da língua tentaram motivar os colegas a interagir na LE:

xxiii) A9: “¿Cuáles son las competencias?”

A7: “O facto de que gosto da natureza, por exemplo.”

A9: “Tenemos que hablar español, ¡vamos!”

Foram registados, igualmente, vários momentos em que os alunos davam sugestões aos colegas:

xxiv) A12: «Mete assim: “Gonçalo le gusta mucho la naturaleza”.»

xxv) A3: «Escreve: “los jóvenes son lo futuro”.»

Note-se que nestes dois últimos exemplos, existe um erro linguístico em cada um deles. No entanto, são erros de carácter local e foram provocados pela transferência interlinguística da L1 dos estudantes (Erdoğan, 2005), pois, no que diz respeito ao exemplo (xxiv), em português, não é necessário utilizar a contração “ao” ou “à” para conjugar o verbo gostar, mas, em espanhol, é obrigatório. Relativamente à confusão entre “el” e “lo” em (xxv), “lo” assemelha-se mais ao artigo “o” em português e, certamente devido a essa razão, a A3 utilizou-o em vez de “el”.

Houve também diversas dúvidas que surgiram durante a atividade e os aprendentes partilharam-nas com os colegas:

xxvi) A4: “Podemos dizer que falamos várias línguas. Português, espanhol e inglês, por exemplo.”

A6: “Mete alemão também.”

A5: «“Alemão” é “alemán”?»

A6: “Sim.”

Por vezes, as dúvidas foram transmitidas ao docente. Contudo, isso pode ter gerado alguns conflitos entre membros do mesmo grupo:

xxvii) A2: «Como se diz “sensibilizar a população”?»

A3: «“Sensibilizar la población”.»

A2: “”Stor, pode chegar aqui?”

A3: “Não digo mais nada!”

P: “¡Calma, chicas! ¿Qué pasa?”

Apesar da resposta ter sido dada pela A3, a A2 decidiu perguntar ao professor em todo o caso e isso na agradou à primeira. A resposta contém um erro de carácter local provocado por transferência interlinguística (Erdoğan, 2005).

Na atividade de grupo realizada para o segundo ciclo de investigação, na qual também participaram os doze discentes da turma, a L1 foi usada para interagir às vezes por cerca de oito por cento dos estudantes, foi usada para comunicar muitas vezes por

cinquenta por cento e cerca de quarenta e dois por cento utilizaram-na sempre. Tal como no primeiro ciclo, não há registo de situações em que esse idioma nunca tenha sido usado ou tenha sido usado raramente. No entanto, cerca de quarenta e dois por cento da amostra nunca utilizou a língua-alvo, cerca de quarenta e dois por cento utilizou-a raramente, cerca de oito por cento usou-a às vezes e cerca de, igualmente, oito por cento, usou-a muitas vezes. Não existem casos em que a LE tenha sido usada sempre. Mais uma vez, os discentes recorreram mais à L1 em detrimento da língua espanhola.

Relativamente à distribuição de tarefas, estas tiveram que ser diferentes das tarefas do ciclo de investigação-ação anterior, visto tratar-se de um tipo de texto diferente. Dos quatro grupos de trabalho, só um decidiu mudar o monitor da língua de trabalho. Os restantes grupos elegeram exatamente os mesmos monitores que o docente elegera no primeiro ciclo. Quanto às restantes tarefas específicas (Anexo 35), os grupos dividiram entre os seus membros as diferentes secções que tinham que ser incluídas no artigo referidas anteriormente (o nome da futura profissão, a razão de ela existir, em que consiste e os requisitos necessários para exercê-la). Porém, nem todos o fizeram. Houve um grupo que apenas nomeou a monitora da língua e não atribuiu as restantes tarefas a nenhum membro em específico (Anexo 35), logo os resultados dos próximos dois desempenhos são apenas relativos a dez estudantes, em vez dos doze habituais. Vinte por cento dos alunos nunca participaram nas suas tarefas específicas, vinte por cento fizeram-no raramente, cinquenta por cento participaram nessas tarefas às vezes, dez por cento participaram muitas vezes e outros dez por cento fizeram-no sempre. Por outro lado, dez por cento participaram raramente para além das suas tarefas específicas, sessenta por cento participaram às vezes, vinte por cento fizeram-no muitas vezes e dez por cento participaram sempre nessas tarefas. Não há registo de discentes que nunca participaram para além das tarefas pelas quais eram responsáveis. Estes resultados são similares aos do primeiro ciclo, isto é, os aprendentes, no geral, envolveram-se muito em todas as tarefas.

Em relação ao respeito pelos colegas dentro de cada grupo, cerca de oito por cento assegurou-se que havia respeito dentro do grupo muitas vezes e cerca de noventa e dois por cento da amostra garantiu esse respeito sempre. Regista-se uma ligeira melhoria em comparação com os resultados do ciclo anterior.

No que diz respeito a quem os estudantes recorreram nos momentos em que surgiram dúvidas, vinte e cinco por cento nunca consultaram os colegas, cerca de dezassete por cento consultaram-nos raramente e cerca de cinquenta e oito por cento

fizeram-no às vezes. Por outro lado, vinte e cinco por cento dos mesmos nunca consultaram algo que não os colegas, outros vinte e cinco por cento raramente fizeram o mesmo, cerca de trinta e três por cento fizeram-no às vezes e cerca de dezassete por cento recorreram a algo exterior ao grupo de trabalho muitas vezes. A situação inverteu-se relativamente ao primeiro ciclo, ou seja, desta vez, os aprendentes recorreram um pouco mais a algo que não os colegas do que aos últimos.

Ao analisarmos as notas assentadas durante a atividade (Anexo 35), podemos ver que foram anotados momentos de planificação realizados maioritariamente na L1 dos alunos:

- xxviii) A6: “E se arranjassemos um nome criativo para a profissão?”
A5: «Podia ser “nubista”.»
- xxix) A1: “Pode ser algo relacionado com a proteção do ambiente, tipo os ambientalistas.”
A3: “Engenheiros ambientais?”
A2: “Como é em espanhol?”
A3: «Acho que é “ingenieros ambientales”.»
- xxx) P: “¿Cuál es vuestra idea?”
A10: “Arquitetos de foguetões de viagem.”
A12: «Como se diz “foguetão”?»
P: “Yo he escrito en la pizarra.”
A11: «Ah, como era? “Cohete”?»
P: “¡Eso es!”

Note-se que em (xxix), a A3 comete um erro de carácter local provocado por transferência interlinguística da sua L1 (Erdoğan, 2005). Em (xxx), o professor também participa na planificação, ajudando o grupo com uma dúvida de vocabulário.

Em alguns momentos, o docente teve que relembrar os estudantes a comunicar na língua-alvo:

- xxxi) A5: “”Stor, como se diz...”
P: “Háblame en español.”
A5: «¿Cómo se dice “avião”?»
P: “Avión.”
A6: «¿Y “avioneta”?»
P: “Avioneta.”

Este momento prova que a turma até é capaz de falar espanhol, apesar de nem sempre o fazer.

Mais uma vez, voltou a haver alguns conflitos no mesmo grupo do ciclo anterior:

xxxii) A2: “‘Stor, não fico mais com ela!”

P: “¿Por qué?”

A2: “É muito chata.”

A3: “Oh, ela está a brincar!”

Conclui-se que a LE foi muito pouco utilizada por esta turma. Relativamente ao trabalho colaborativo, os membros dos grupos optaram por participar bastante para além das tarefas que lhes competiam. Estes resultados são muito diferentes dos que foram obtidos na turma de ILE.

2.2.3. Feedback *obtido através do questionário*

Tal como já foi dito acima, após ambos os ciclos de investigação realizados em ambas as turmas, foi aplicado um questionário nas mesmas. Através desta ferramenta de recolha de informação foi possível ter acesso às opiniões formadas pelos aprendentes relativamente às atividades executadas para este projeto.

Todos os gráficos que traduzem as respostas a cada pergunta deste questionário, quer do grupo de ILE (Anexo 36) quer do grupo de ELE (Anexo 37), foram incluídos na secção dos anexos.

Ao observar as nove respostas da turma de ILE à primeira pergunta, verificamos que cerca de oitenta e nove por cento dos discentes gostaram da atividade do primeiro ciclo e que cerca de onze por cento não gostaram nem desgostaram da mesma. Nas respostas abertas, os aprendentes que gostaram da atividade admitiram que facilitou a aquisição de conhecimentos e que o tema é relevante. Contudo, uma estudante que nem gostou nem desgostou da atividade escreveu o seguinte:

xxxiii) Gosto mais de falar com os colegas e de outro tipo de atividades.

Ou seja, segundo a opinião desta aluna teria sido melhor executar uma atividade onde houvesse um pouco mais de espaço para a comunicação oral, portanto teria sido uma melhor opção, provavelmente, não utilizar uma atividade de escrita. Na turma de ELE, as doze respostas comprovam resultados bastante similares. Cerca de noventa e dois por cento dos aprendentes gostaram da atividade e cerca de oito por cento não gostaram nem desgostaram. Na secção de respostas abertas, os discentes que gostaram da atividade em

causa opinaram que esta trouxe várias vantagens, como podemos ver nestas respostas dadas por três discentes:

xxxiv) Acho que é sempre bom abordarmos estes temas.

xxxv) Desenvolveu o nosso vocabulário

xxxvi) Foi interativo e útil à aprendizagem.

A relevância do tema, a forma como foi executada e a riqueza linguística foram os pontos positivos da atividade.

Quanto à segunda questão, na turma de ILE, as nove respostas demonstram que cerca de setenta e oito por cento da amostra foi capaz de não só comunicar na LE, mas também cumprir as tarefas que lhes competiam. Adicionalmente, cerca de quarenta e quatro por cento foi capaz de ajudar os colegas. Na turma de ELE, as doze respostas atestam que setenta e cinco por cento dos aprendentes conseguiram comunicar na LE, cerca de sessenta e sete por cento cumpriram a tarefa específica que lhes foi atribuída e cerca de dezassete por cento foram capazes de auxiliar os colegas quer a comunicar na língua-alvo, quer a executar as tarefas que lhes competiam. Estes dados transmitem a ideia que, em ambas as turmas, os alunos destacam-se pela positiva relativamente às suas prestações individuais e carecem um pouco na hora de ajudar os colegas a ir mais longe.

Ao analisar as respostas à terceira questão, as nove respostas provam que cerca de cinquenta e seis por cento da turma de ILE confessou que mudaria algum aspeto da atividade do primeiro ciclo e cerca de quarenta e quatro por cento não mudaria nada. Ao observar as dozes respostas do grupo de ELE, podemos ver que vinte e cinco por cento dos estudantes mudariam algo na atividade e setenta e cinco por cento não mudariam nada. Em ambas as turmas existem discentes que gostariam de ver algo diferente nas atividades, logo há a necessidade de identificar essas diferenças na questão seguinte.

Relativamente à quarta questão, as quatro respostas obtidas comprovam que a turma de ILE identificou como aspetos menos relevantes para serem alterados a divisão de tarefas entre os membros do grupo, o facto de ser uma atividade de escrita, os membros do grupo e o estabelecimento de uma competição amigável entre os grupos (todos identificados por dois estudantes nos dois níveis mais baixos de importância). Visto não haver um aspeto que se destaque, pois todos obtiveram a mesma classificação, decidimos olhar para o terceiro nível de importância e concluímos que a competição amigável entre grupos é o aspeto menos relevante. Nos dois níveis mais elevados de importância, a divisão de tarefas entre os membros do grupo, o facto de ser uma atividade de escrita, os membros do grupo e a gravação da atuação de cada grupo foram todos classificados por

dois estudantes. Mais uma vez, tendo em consideração que todos receberam a mesma classificação, para encontrar um aspeto que se destaque dos outros, observamos as classificações no terceiro nível de importância e detetamos que a gravação da atuação dos grupos é o aspeto que, na opinião dos alunos, merece maior consideração. No grupo de ELE, tendo em conta as três respostas recolhidas, os dois aspetos posicionados como menos relevantes para serem alterados nos dois níveis mais baixos de importância são a divisão de tarefas e a gravação do trabalho de grupo (ambos identificados por dois discentes). Nos dois níveis de importância mais elevados, os aspetos que se destacam são o estabelecimento de uma competição entre os grupos (classificado por três discentes) e o facto de ser uma atividade de escrita (classificado por dois discentes). Nesta turma houve também um aprendente que, na pergunta de resposta aberta, disse que gostaria que na atividade houvesse mais comunicação. Ou seja, os estudantes de ILE consideram que a gravação deve ser usada como meio de melhorar as suas capacidades linguísticas e os estudantes de ELE preferem uma competição amigável e atividades que não sejam de escrita.

No que diz respeito à quinta questão, tendo em consideração as nove respostas dadas, cerca de setenta e oito por cento do grupo de ILE confessou que gostou da atividade do segundo ciclo de investigação-ação e cerca de vinte e dois por cento nem gostou nem desgostou. As respostas abertas transmitem ideias similares às respostas à primeira pergunta do questionário, *id est*, o tema foi relevante, mas o tipo de atividade poderia ter sido diferente. Alguns alunos da turma também opinaram que a atividade ajudou a praticar a LE. Os doze discentes de ELE disseram que gostaram da atividade. À pergunta de resposta aberta, dois estudantes escreveram:

xxxvii) Foi interativa.

xxxviii) Pude ser criativa.

Isto é, o facto de se ter desenhado uma atividade que deu oportunidade aos alunos de interagirem e de serem criativos foram aspetos positivos da atividade.

Quanto à sexta pergunta, as nove respostas demonstram que cerca de setenta e sete por cento dos aprendentes de ILE foram capazes de comunicar na língua-alvo e de cumprir as suas tarefas específicas, cerca de quarenta e quatro por cento foram capazes de ajudar os colegas a comunicar na língua inglesa e cerca de sessenta e sete por cento foram capazes de ajudar os colegas nas tarefas que lhes competiam. Na turma de ELE, as onze respostas obtidas dizem-nos que cerca de cinquenta e cinco por cento da amostra disse que foi capaz de comunicar na língua espanhola, cerca de noventa e um por cento

foi capaz de cumprir as tarefas específicas e cerca de dezoito por cento foi capaz de auxiliar os colegas. No grupo de ILE, destaca-se o aumento relativamente à ajuda prestada aos colegas em executar as tarefas que lhes competiam em relação ao primeiro ciclo. Na turma de ELE, destaca-se o decréscimo em relação à comunicação na LE, também em comparação com o ciclo anterior.

Na sétima questão vemos que, de acordo com as nove respostas assinaladas, cerca de sessenta e sete por cento do grupo de ILE mudaria algo na atividade do segundo ciclo e cerca de trinta e três por cento não mudaria nenhum aspeto. As doze respostas da turma de ELE provam que cerca de dezassete por cento mudaria algum aspeto da atividade e cerca de oitenta e três por cento não mudaria nada. Veremos, então, que aspetos devem ser alterados, segundo a opinião dos discentes.

Na oitava questão, podemos ver que, através das cinco respostas recolhidas, a turma de ILE considerou como aspetos que menos alterações necessitam, nos dois níveis mais baixos de importância, os membros do grupo (classificado por quatro estudantes), a divisão de tarefas (classificado por dois estudantes) e a competição entre grupos (classificado por dois estudantes). Nos dois níveis mais altos de importância, foram classificados como aspetos que mais mudanças requerem a divisão de tarefas entre os membros dos grupos (identificado por três estudantes), o facto de se tratar de uma atividade de escrita (identificado por dois estudantes), o estabelecimento de uma competição amigável entre os grupos (identificado, igualmente, por dois estudantes) e a gravação da atuação de cada grupo (identificado, também, por dois estudantes). Note-se que a competição entre grupos é o segundo aspeto mais votado quer nos dois níveis mais altos quer nos dois níveis mais baixos. Relativamente à turma de ELE, apenas obtivemos duas respostas a esta pergunta e elas dizem-nos que, nos dois níveis mais baixos de importância, foram classificados como aspetos que menos alterações precisam a divisão de tarefas (classificado por dois aprendentes), o facto de ser uma atividade de escrita (classificado por um aprendente) e a gravação da atividade (classificado, também, por um aprendente). Nos dois níveis de importância mais altos, foram selecionados o estabelecimento de uma competição entre grupos (identificado por dois aprendentes), o facto de ser uma atividade de escrita (identificado por um aprendente) e a gravação da atuação dos grupos (identificado, igualmente, por um aprendente). Note-se que o facto de se tratar de uma atividade de escrita e a sugestão da gravação são dois dos aspetos mais votados quer nos dois níveis mais baixos de importância quer nos dois níveis mais elevados. Conclui-se que, na turma de ILE, os alunos não gostaram muito da atribuição

de tarefas específicas e, na turma de ELE, os alunos gostariam de ver implementada uma competição amigável entre grupos.

3. Discussão dos resultados

Visto que o plano de intervenção já foi executado e que os resultados desse plano já foram apresentados, procederemos, de seguida, à interpretação desses mesmos resultados.

Em relação ao uso da LE, podemos ver que as atividades não favoreceram a sua utilização como era esperado. Acreditamos que isto se deve a várias razões.

Em primeiro lugar, tal como se viu nos dados apresentados no ciclo zero, estes discentes não têm por hábito comunicar entre eles no idioma que estão a aprender, logo, mesmo lembrando constantemente e motivando-os nesse sentido, é difícil que isso aconteça com facilidade.

Em segundo lugar, convém distinguir ambas as turmas, pois no grupo de ILE houve estudantes que recorreram mais à língua-alvo do que no grupo de ELE. Porquê que nem todos os aprendentes da primeira turma referida utilizaram a língua inglesa com mais frequência? Uma das razões pode ser a presença de, tal como já foi referido antes, alunos com grandes dificuldades na sala de aula. Por muito que queiramos que esses discentes sejam capazes de interagir em inglês, as dificuldades linguísticas vão ser sempre um obstáculo, devido ao facto de ser algo que os aprendentes já trazem com eles de anos letivos anteriores. Outra razão pode ser o facto de que, em certas situações, os estudantes que possuem menos dificuldades são, de certa forma, “obrigados” a falar na L1 com os colegas que não estão tão à vontade com a LE, de forma a que a comunicação seja bem-sucedida. Se a comunicação se processar constantemente na língua-alvo, os alunos com mais dificuldades podem perder o fio à meada e ficar desmotivados. Ou seja, tal como já foi dito, as dificuldades linguísticas podem influenciar de forma negativa os filtros afetivos dos aprendentes (Harris, 2003, citado por Abreu, 2011). Note-se que, em termos de competência comunicativa, os discentes que denotam menos dificuldades com a língua estrangeira possuem conhecimentos e habilidades (Caballero de Rodas, 2001). Todavia, os alunos que não se sentem tão à vontade com a LE carecem de ambos. Ao lidar com realidades tão diferentes dentro do mesmo grupo de trabalho, torna-se difícil para os membros desse grupo concretizar momentos de comunicação bem-sucedidos na língua-alvo, pois estão presentes aprendentes com competências comunicativas desiguais e isso afeta a competência de interação do grupo. Por essa razão, os grupos optaram por usar a

L1 (por vezes recorrendo a um momentâneo *code-switching*, por vezes utilizando-a com maior frequência do que a LE), que restabelece a comunicação nos momentos em que a LE não resulta.

Em terceiro lugar, interpretando agora os resultados do grupo de ELE, é provável que os estudantes que constituem este grupo não tenham sido incentivados a falar espanhol em anos letivos anteriores e isso tem consequências negativas no ano letivo atual (Silva¹², 2017). Acreditamos que estes discentes possuem quer o conhecimento necessário quer as competências indispensáveis (Hymes, 1979) para comunicar com sucesso na língua-alvo. Na secção dos resultados podem ser encontradas evidências que os aprendentes, por vezes, utilizam a língua espanhola para interagir. Contudo, a falta de hábitos de comunicação na mesma levou esta turma, em geral, a comunicar com muita frequência em português.

Em quarto lugar, convém referir que, na eventualidade dos alunos destas turmas se depararem com indivíduos estrangeiros em situações nas quais será necessário interagir nas línguas que estão a ser aprendidas, alguns deles terão algumas dificuldades em compreender e em articular o discurso. No entanto, isso não significa que não serão capazes de comunicar com os seus interlocutores estrangeiros, visto que podem valer-se de estratégias de comunicação para compensar falhas linguísticas e assegurar que a interação é efetiva (Canale, 2001). Por outro lado, nem todos os estudantes em causa encontrarão esses obstáculos. Alguns deles, certamente, conseguem pôr em prática uma competência comunicativa intercultural (Byram, 1997).

Apesar da escrita não constituir parte dos objetivos desta investigação, incluiremos, de seguida, alguns exemplos de textos produzidos pelos discentes, juntamente com um breve comentário sobre os mesmos. Não obstante o grande uso da L1, todos os grupos de ambas as turmas foram capazes de redigir textos bastante razoáveis, *id est*, a parte escrita das tarefas foi cumprida. Podemos ver que, quer num exemplo de texto da turma de ILE (Anexo 38) quer num exemplo de texto da turma de ELE (Anexo 39), ambos estão coesos, coerentes e bem organizados. Tal como aconteceu durante a interação entre os membros dos vários grupos, também foram cometidos alguns erros na escrita, nomeadamente erros provocados por influência da L1. Os outros tipos de erros que se podem identificar nos textos são típicos desta atividade comunicativa da língua, como erros de ortografia e pontuação.

¹² Professora da EASR e orientadora de estágio pedagógico.

Relativamente à questão do trabalho colaborativo, também convém sublinhar vários pontos. No que diz respeito à distribuição de tarefas específicas e à execução das mesmas, consideramos como positivo alguns dos grupos da turma de ILE terem atribuído algumas tarefas mais exigentes a aprendentes com mais dificuldades no segundo ciclo de investigação-ação. Embora tenham sido decisões um pouco surpreendentes, acreditamos que foi uma forma de desafiar esses discentes a ir mais longe, dando-lhes tarefas um pouco mais rigorosas.

[R]ecognizing the significance of tasks in shaping learners' interest and enthusiasm coincides with practicing classroom teachers' perceptions that the quality of the activities used in language classes and the way these activities are presented and administered make an enormous difference in students' attitudes toward learning (Dörnyei, 2003a, p. 14).

Por outras palavras, a atribuição de tarefas mais desafiadoras pode ter resultados positivos no nível de motivação dos alunos. Convém referir que, ao ser-lhes atribuídas tarefas mais exigentes, o nível de língua necessário para discutir ideias, sugestões, opiniões relacionadas com essas tarefas é, igualmente, mais desafiante. A atribuição dessas tarefas aos discentes em causa originou, conseqüentemente, uma maior participação para além das tarefas específicas neste ciclo do que no anterior, tendo em conta que estes estudantes necessitaram de alguma ajuda. Convém referir que, na turma de ELE, houve um grupo de trabalho que não dividiu tarefas no segundo ciclo. É possível que este grupo não tenha considerado a distribuição de tarefas importante e que tenha preferido realizar a atividade sem elas. Em geral, apesar das quatro atividades estarem organizadas de forma colaborativa, na maior parte dos casos, os membros dos grupos participaram muito para além das tarefas pelas quais eram responsáveis. Isso pode-se dever ao facto de que estas turmas não estão habituadas a este tipo de atividades e à necessidade de haver mais do que uma pessoa focada num aspeto da atividade.

É relevante sublinhar que, independentemente das tarefas que lhes são atribuídas, os alunos partilharam constantemente ideias, opiniões e dúvidas entre si, porque estão inseridos num ambiente social e, tal como foi mencionado anteriormente, a aprendizagem é constituída por, analogamente, uma vertente social (Walqui, 2006). Quando um grupo não consegue esclarecer as suas dúvidas, recorre a algo externo ao grupo, como o docente, por exemplo. Ou seja, estas entidades externas providenciam o *scaffolding* necessário

para que a aprendizagem possa acontecer (Walqui, 2006). Destaca-se também o facto dos discentes de ELE terem recorrido mais a algo que não os colegas do que aos últimos no segundo ciclo de investigação-ação. Nessa aula não foi trabalhado tanto vocabulário específico relacionado com cada um dos problemas para os quais tinham que ser criadas futuras profissões como na aula em que se executou o primeiro ciclo, onde cada ONG foi discutida com algum detalhe e onde foram disponibilizados textos informativos sobre as mesmas. Logo, é compreensível que algumas dúvidas não tenham sido esclarecidas dentro dos grupos. Convém referir que os estudantes que estão a estudar espanhol auxiliaram muito mais os colegas do que aquilo que admitiram no questionário, principalmente no que diz respeito ao cumprimento de tarefas específicas. Isto certamente aconteceu porque a aplicação desta ferramenta de recolha de dados ocorreu algum tempo depois das aulas em que foi realizado o plano de intervenção. Por conseguinte, estes aprendentes não se lembravam muito bem de como as atividades foram executadas.

Foi positivo os níveis de respeito para com os colegas terem sido bastante elevados. A única exceção foi o caso daquele grupo da turma de ELE referido anteriormente. Por vezes acontecem pequenos conflitos entre alunos devido ao choque de diferentes personalidades. No entanto, no geral, ambas as turmas foram muito respeitosas, o que também foi positivo para o sucesso dos grupos de trabalho.

Relativamente aos erros cometidos durante as atividades executadas nas aulas de ambas as turmas, “[i]t is inevitable that learners make mistakes in the process of foreign language learning” (Erdoğan, 2005, p. 261), isto é, os erros fazem parte do processo de aprendizagem, logo não podem ser vistos como algo negativo. Devem ser considerados como uma possibilidade que permite aos discentes melhorar as suas capacidades. Tal como foi analisado acima, os erros cometidos não afetam a comunicação. Porém, todos eles são provocados por influência da língua portuguesa. Essa língua foi a primeira com a qual os aprendentes tiveram contato, logo é o idioma que está mais interiorizado. A L1 vai sempre fazer parte da identidade destes alunos, portanto o recurso à mesma irá, com muita ou pouca frequência, ocorrer sempre. Por outro lado, os erros cometidos podem ser considerados “as signs that the learner is internalizing and investigating the system of the new language” (Erdoğan, 2005, p. 265). Apesar de ambas as turmas se encontrarem num nível de aprendizagem da LE avançado, a adaptação à mesma ainda está a ocorrer, logo o facto de se cometerem erros é algo comum.

Para finalizar, serão referidos alguns aspetos gerais das quatro atividades executadas em aula para este projeto de investigação.

Em primeiro lugar, queremos destacar a relevância dos temas das atividades. Em todas elas, recebemos *feedback* positivo em relação aos mesmos, visto tratarem-se de temas culturais, no caso de ILE, e de temas atuais, no caso de ELE. Normalmente, os aprendentes gostam de abordar este tipo de assuntos nas aulas e isso comprovou-se nestas atividades.

Em segundo lugar, tal como foi declarado por alguns alunos, não foi uma boa decisão levar para a aula atividades de escrita. A planificação de atividades desta natureza foi algo relativamente fácil e conseguiu, efetivamente, gerar discussões dentro da sala de aula (Hedge, 1988). Porém, segundo os dados recolhidos, os estudantes teriam preferido algo que não envolvesse esta atividade comunicativa da língua. Possivelmente teria sido uma melhor opção, eleger uma atividade só focada na IO entre aprendentes, como debates sobre certos problemas atuais em pequenos grupos ou atividades de *role play*. Este tipo de tarefas permite o desenvolvimento da IO dos intervenientes e os últimos concentram-se somente nessa atividade comunicativa da língua. Estas atividades também conseguem ser mais autênticas e mais espontâneas (Herazo Rivera, 2010) do que as atividades de escrita, pois é muito difícil prever o que alguém vai dizer quando esse alguém está a defender uma posição diferente da nossa ou a interpretar um papel distinto do nosso. Na eventualidade deste tipo de atividades serem executadas em aula, tem-se que abordar, num momento prévio às mesmas, a linguagem funcional necessária para que os alunos possam participar nelas e interagir com êxito com os colegas.

Em último lugar, é importante sublinhar o facto de que os discentes preferem a gravação das atividades de grupo, principalmente na turma de ILE, e o estabelecimento de uma competição amigável entre grupos de trabalho, especialmente na turma de ELE. A gravação está relacionada com a necessidade de melhorar as capacidades linguísticas sentida pelos alunos. Ao analisarem eles próprios aquilo que disseram durante uma atividade, pode possibilitar essa melhoria. A competição consegue despertar os filtros afetivos dos aprendentes de forma positiva, portanto deve ser por essa razão que eles a preferem. Esta competição seria utilizada de forma a que os grupos interagissem mais na língua-alvo e menos na L1.

Conclusão

Conclui-se que, de uma forma geral, os dois objetivos que conduziram esta investigação-ação foram cumpridos. Os estudantes foram capazes de trabalhar em grupo e a maioria dos mesmos foi capaz de negociar e respeitar a distribuição de tarefas. Sublinha-se, mais uma vez, como aspetos não tão positivos, os conflitos que aconteceram entre membros do grupo de ELE referidos anteriormente e o facto de ter havido um grupo nessa mesma turma que, no segundo ciclo, não dividiu tarefas específicas entre todos os elementos que o constituíam.

No que diz respeito à pergunta de investigação, acreditamos que o plano de intervenção planificado para este projeto necessita de algumas alterações, a fim de que sejam obtidos resultados mais positivos no futuro. Quanto ao uso da língua-alvo, a turma de ILE foi capaz de apresentar resultados relativamente razoáveis. No entanto, o grupo de ELE precisa de continuar a trabalhar neste aspeto. São necessários melhores incentivos que ajudem os estudantes desta turma a comunicar mais na LE em aula, tais como atividades que fomentem mais e unicamente o desenvolvimento da IO. Em relação ao trabalho colaborativo, conclui-se que os grupos de trabalho funcionam para além dessa colaboração, visto que os discentes, por vezes, requerem ajuda por parte dos colegas (principalmente na turma de ILE) e, às vezes, outros alunos sentem a necessidade de participar no maior número de tarefas possível (particularmente na turma de ELE).

Este estudo não foi fácil de executar, tendo em conta que surgiram várias dificuldades ao longo do mesmo. Uma delas foi, como já foi mencionado acima, o facto de que tivemos que trabalhar com uma turma de ILE muito heterogénea, onde estão inseridos aprendentes com imensas dificuldades. A presença dos mesmos exigiu uma planificação extremamente cuidada das atividades para esta investigação e, tal como já foi dito antes, influenciou também os seus resultados. A falta de assiduidade da turma também afetou um pouco os resultados do primeiro ciclo de investigação, visto ter faltado uma aluna a essa aula. A falta de hábitos de uso da língua-alvo na turma de ELE também consistiu numa dificuldade. Ao longo das diversas aulas lecionadas neste grupo, foi necessário relembrar os estudantes que tinham que falar na LE constantemente, pois eles não costumam fazê-lo. Esta característica da turma originou os resultados pouco positivos apresentados anteriormente. É relevante referir, igualmente, que alguns dos questionários não foram devidamente preenchidos, nomeadamente nas questões em que era pedido que fossem atribuídos números a cada item de resposta, alguns aprendentes assinalaram cruzes. Isto aconteceu especialmente na aplicação do segundo questionário. Se toda a

amostra tivesse preenchido o questionário devidamente, os dados poderiam ser mais fidedignos. Ainda sobre essa ferramenta de recolha de informação, assinala-se o facto de que nem todos os itens de resposta aberta foram preenchidos. Caso tivesse acontecido o oposto, poderiam ter sido tidos em consideração outros aspetos que não surgiram. Por último e, provavelmente, a maior dificuldade enfrentada, a falta de tempo. O ano letivo de estágio pedagógico foi extremamente exigente e havia muito pouco tempo para planejar o que quer que fosse, pois aconteciam várias situações ao mesmo tempo. Entre as aulas na EASR que tinham que ser preparadas e executadas, as aulas que tinham de ser assistidas na FLUP e os momentos de avaliação realizados em ambas, sobrava muito pouco tempo de dedicação a este trabalho de investigação. A falta de tempo fez com que, por exemplo, o segundo questionário fosse aplicado muito tempo depois dos ciclos de investigação executados na turma de ELE. Consequentemente, os alunos já não se lembravam muito bem de como as atividades se processaram, tal como foi referido anteriormente. Acreditamos que se tivesse havido um pouco mais de tempo para refletir e para planificar, quiçá tivesse sido executado um plano de intervenção melhor que obtivesse resultados mais positivos.

Uma vez que os temas abordados neste trabalho são relevantes, tendo em conta o mundo global em que vivemos, deixaremos algumas sugestões para futuras investigações, na eventualidade de surgirem outros projetos similares a este.

Em primeiro lugar, deve-se evitar a utilização de atividades de escrita. Foi demonstrado que uma boa parte dos discentes de ambas as turmas não aprovou o facto de se terem que elaborar textos nestas atividades. No futuro, devem-se levar para a aula atividades mais comunicativas do que as que foram executadas para este trabalho, como já foi mencionado. O objetivo é pôr os alunos a interagir o máximo possível, através da comunicação oral, autêntica e espontânea (Herazo Rivera, 2010). Por outras palavras, houve duas atividades comunicativas da língua a serem trabalhadas praticamente ao mesmo tempo em aula e isso exigiu demasiado dos aprendentes. Convém que, no futuro, haja apenas concentração numa só dessas atividades comunicativas.

Em segundo lugar, podem-se alterar um pouco algumas particularidades da forma como as atividades foram organizadas. Por exemplo, pode-se aumentar a responsabilidade da tarefa de monitorizar a língua de trabalho, ao fornecer uma grelha de observação aos aprendentes que desempenham essa tarefa. Nessa grelha, os monitores poderão registar a quantidade de vezes que cada um dos colegas de grupo fala na L1 e na LE. Outra situação possível é, enquanto estão, por exemplo, dois grupos a discutir um

tema, um terceiro grupo está a observar os colegas e a registar se a língua-alvo é utilizada ou não.

Em terceiro lugar, seria interessante aplicar as duas sugestões que ambas as turmas queriam ver implementadas para ver os seus resultados. *Id est*, podia-se estabelecer uma competição amigável entre grupos para ver qual o que interage mais na LE e podia-se recorrer à gravação dessas interações para não só verificar qual o grupo que mais usou a língua que está a ser aprendida com mais frequência, mas também poderem ser os próprios grupos a analisarem as suas prestações na atividade.

No decorrer dessa ideia, surge a última sugestão: a implementação de um portefólio oral, que “é um documento que apresenta uma selecção dos melhores trabalhos de uma pessoa, procurando mostrar as suas competências e o seu progresso ao longo do tempo” (Escobar, s. d., citado por Abreu, 2011, pp. 26-27). Esta ferramenta “é uma excelente forma de autoavaliação, pois ao actualizar ou seleccionar os trabalhos que melhor demonstram o seu progresso, o aluno está a reflectir sobre as suas aprendizagens e também as suas dificuldades” (Abreu, 2011, p. 27). Ou seja, com este instrumento os discentes conseguem aperceber-se das suas fortalezas e das suas debilidades, o que lhes possibilitará trabalhar, assim, para preservar as primeiras e combater as últimas. Este portefólio é oral, logo “exige a gravação das conversas dos alunos, por isso, é necessário que exista um gravador ou vários gravadores na sala de aula, conforme o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido” (Abreu, 2011, p. 27). Desta forma, os estudantes ouvirão aquilo que eles próprios proferiram e saberão onde é necessário melhorar. Obviamente, este portefólio teria que ser construído ao longo do tempo e os resultados do mesmo teriam que ser analisados calmamente e, igualmente, com tempo. Logo, não poderia ter sido implementado num ano de estágio, pois o número de aulas que os professores estagiários lecionam é relativamente curto e não há tempo para acompanhar os discentes na utilização desta ferramenta.

Relativamente ao contributo deste projeto de investigação-ação para o nosso desenvolvimento profissional, podemos concluir que a observação é um processo que os docentes devem utilizar nas suas aulas, visto que lhes permite identificar toda e qualquer situação que ocorre dentro da sala de aula. Após a identificação dessas ocorrências, deve ser elaborado um plano que permitirá aos professores agirem da melhor forma possível, tendo em conta o que observaram. Não obstante a exigência que este tipo de trabalho requiere, é fundamental para proporcionar aos aprendentes uma experiência de aprendizagem que lhes permitirá prosperar. Este trabalho ajudou-nos a perceber,

concretamente, que aquilo que se planifica e os objetivos que se pretendem alcançar não são tarefas fáceis e nem sempre dão resultado. No entanto, deve-se sempre continuar a trabalhar para que esses objetivos sejam atingidos. A realização deste projeto também nos permitiu adquirir competências de cariz investigativo, pois houve a oportunidade de utilizar ferramentas diversas e distintas e de perceber como elas funcionam e as vantagens que proporcionam. Acreditamos que a investigação-ação é algo que poderá vir a ser implementado, novamente, em práticas futuras. Quiçá para desafiar, mais uma vez, as competências comunicativas dos aprendentes, quiçá para desenvolver outro tipo de competências diferentes. Em todo o caso, o objetivo seria sempre fomentar a criação de cidadãos globais que favoreçam a união e a comunicação entre os mesmos.

Para finalizar, é essencial referir que a comunicação oral e a colaboração entre indivíduos deste mundo global, independentemente de “[d]ifferences of habit and language” (Rowling, 2000, p. 723), devem ser instigadas. Afinal de contas, “[w]e’re all human, aren’t we? Every human life is worth the same” (Rowling, 2007, p. 440). Portanto, deve-se fomentar a união entre todo e qualquer ser humano, de forma a criar-se um mundo global melhor.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. J. S. M. d. (2011). *O papel da interação oral nas aulas de LE*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/XN2LSRYDNNR4V EGUUXP4FE6DEUBYND.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Acosta, J. L., Gil, M. B., & Fernández, S. C. (Coord.) (2005). *Programa de Espanhol 10º e 11º anos nível de continuação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/esp_10_11_cont.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Arnold, J. & Carmen Fonseca, M. (2004). Multiple Intelligence Theory and foreign language learning: a brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136. Disponível em: <https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/06/Multiple_intelligence_theory_and_foreign.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York, NY: Norton.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. Em L. Nussbaum & M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 265-292). Madrid: Síntesis Educación.
- Cadilhe, L. M. P. (2014). *Contributo para o estudo das repercussões da escrita colaborativa na qualidade da produção textual dos alunos de língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/E27YSPAV7N5E6K S993HLVGJLJRF8YX.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Em M. Llobera (Coord.), D. H. Hymes, N. H. Hornberg, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Cots, L. Bachman, & B. Spolsky (Eds.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-75). Madrid: Edelsa. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm>. Acedido a: 08/09/2017.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Constanzo Inzunza, E. M. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de español lengua extranjera*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Granada. Disponível em: <<https://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf>>. Acedido a: 08/09/2017.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2003a). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2003b). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em: <http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/dornyei_questionnaires_2003.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Duarte, I. M. & Rodrigues, S. V. (2016). Análise pragmática do comentário crítico em relatórios de observação de aulas. Contributo para uma reflexão sobre a profissionalidade docente. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 5, 72-91. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14728.pdf>>. Acedido a: 09/09/2017.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-270. Disponível em: <http://www.turkofoni.org/files/contribution_of_error_analysis_to_foreign_language_teaching-vac_de_erdo_an-mers_n_un_2005.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Escola Artística de Soares dos Reis (2013). *Regulamento interno da Escola Artística de Soares dos Reis*. Porto. Disponível em: <https://www.essr.net/docs/Reg_Interno.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Escola Artística de Soares dos Reis (2014). *Projeto educativo da Escola Artística de Soares dos Reis*. Porto. Disponível em: <https://www.essr.net/docs/Projeto_Educativo%20EASR_2014_2017.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.

- García García, M. (2007). La interacción oral alumnos/alumnos en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE vol. 1* (pp. 555-566). Logroño: Universidad de la Rioja. Disponible em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Gomes, C. O. (2013). *A importância da interação oral nos níveis iniciais em LE*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponible em: <https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/G1MNPQ57EERHVQDNDHIP5SY4VY1FUE.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. Em R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- Guasch, O. (2002). Hablar para escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 15-17. Disponible em: <http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/fic/cco/cco03/fase_2/hablar-para-escribir.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308. Disponible em: <http://nrl.northumbria.ac.uk/9473/1/published_LTA_LTA45_03_S0261444812000067a%5B1%5D.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Hedge, T. (1988). Introduction. Em T. Hedge (Ed.), *Resource books for teachers: Writing* (pp. 5-14). Oxford: Oxford University Press.
- Herazo Rivera, J. D. (2010). Authentic oral interaction in EFL class: what it means, what it does not. *PROFILE*, 12(1), 47-61. Disponible em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v12n1/v12n1a04.pdf>>. Acedido a: 11/09/2017.
- Hymes, D. H. (1979). On communicative competence. Em C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 5-13, 14-24). Oxford: Oxford University Press.
- Kalan, M. S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE vol. 2* (pp. 981-996). Logroño: Universidad de la Rioja. Disponible em:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf>.

Acedido a: 08/09/2017.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Em K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters. Disponível em:

<<https://books.google.pt/books?id=8uXBeeVdsKsC&printsec=frontcover&dq=long+modelling+and+assessing+second+language+acquisition&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiV442F55XWAhXH2hoKHSBfCj8Q6AEIJjAA#v=onepage&q=long%20modelling%20and%20assessing%20second%20language%20acquisition&f=false>>. Acedido a: 08/09/2017.

Matias, I. (comunicação pessoal, 19/10/2016).

Moreira, A. A., Moreira, G. G. C. (Coord.), Roberto, M. T., Howcroft, S. J., & Almeida, T. P. d. (2003). *Programa de Inglês nível de continuação 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Múnic: Centro europeo de lenguas modernas. Disponível em: <<http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>>>. Acedido a: 08/09/2017.

Nunan, D. (1999). Learner tasks and the language curriculum. Em D. Nunan (Ed.), *Designing tasks for the communicative classroom* (pp. 5-21). Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez Delgado, M. P. & Constanzo Inzunza, E. (2010). La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de lenguas: bases para una pedagogía del texto. Em M. García, P. Ribera, A. Costa, M. D. García, P. García, A. Iglesias, M. d. Pozo, & C. Rodríguez (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 175-185). Valencia: Universidad de Valencia. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24080/1/Integracin%20de%20destrezas%20Nunez%20y%20Constanzo.pdf>>. Acedido a: 08/09/2017.

- Oliveira, T. F. d. (2014). *Propostas para uma aprendizagem autêntica/significativa da LE/E*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/DMM51A19JH5A66ST3IQ2V3K3FNN3S5.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Pilkington, D. (1996). *Follow the rabbit proof fence*. Queensland: University of Queensland. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BwKmZKKGDMk_a2xyQUY5ZWlUbmM/view>. Acedido a: 15/09/2017.
- Philp, J. (2014). Peer interaction and second language learning: What are the possibilities? *5th Annual International Conference on TESOL: New trends in English teaching and learning*. Ho Chi Minh City: SEAMEO RETRAC. Disponível em: <<http://www.vnseameo.org/TESOLConference2015/Materials/Fullpaper/Keynote%20speech.pdf>>. Acedido a: 08/09/2017.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Abingdon: Routledge. Disponível em: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjM5M_d_ZXWAhVJtBQKHS0iCJUQFgg3MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.tandfebooks.com%2Fdoi%2Fpreview-pdf%2F10.4324%2F9780203551349&usg=AFQjCNHCCqofpNgpyFc6_DlB4ucnnSEs5Q>. Acedido a: 08/09/2017.
- Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter and the goblet of fire*. New York, NY: Scholastic Press. Disponível em: <http://d2.d.yun.hjfile.cn/files/201405/%E6%B2%AA%E6%B1%9F%E8%82%B2%E5%84%BF%E7%BD%91_J.K._Rowling_-_HP_4_-_Harry_Potter_and_the_Goblet_of_Fire_20140530113342972_570.pdf?_upd=true>. Acedido a: 08/09/2017.
- Rowling, J. K. (2007). *Harry Potter and the deathly hallows*. New York, NY: Arthur A. Levine Books. Disponível em: <http://d2.d.yun.hjfile.cn/files/201405/%E6%B2%AA%E6%B1%9F%E8%82%B2%E5%84%BF%E7%BD%91_J.K._Rowling_-_HP_7_-_Harry_Potter_and_the_Deathly_Hallows_20140530113608100_970.pdf>. Acedido a: 08/09/2017.
- Silva, A. R. (comunicação pessoal, 30/03/2017).

- Silva, S. C. M. T. (2005). *A importância da oralidade no desenvolvimento da aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Vila Nova de Gaia.
- Torres, P. L. (2007). Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@kids. *Cad. Cedes*, 27(73), 335-352. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>>. Acedido a: 08/09/2017.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/eeaf/a59d9a254ac843f9d8fb94aebd017dae6b76.pdf>>. Acedido a: 08/09/2017.
- Waters, R. (1979). Hey you (Gravado por Pink Floyd). Em *The wall* [CD]. New York, NY: Columbia Records.

ANEXOS

Anexo 1 – Diário docente: entrada 1

11º (Inglês) – 27/09/2016

- T writes on the board while looking at Ss;
- When it comes to answering questions, the T picks a S to answer and then, that same S picks a colleague to answer the next question (“victim” technique);
- Some Ss don’t talk in English;
- T does brainstorming activities to make Ss talk;
- T tries to make Ss discover the theme of the lesson;
- T writes a lot of vocabulary on the board;
- T uses body language and gestures to make Ss understand;
- When Ss are misbehaving, the T stands next to them;
- When Ss misread a word, the T reads it correctly;
- T walks around the room, monitoring the Ss;
- When Ss have doubts, the T approaches them;
- Ss talk in Portuguese when they do pair work;
- T encourages Ss to participate, even when they don’t want to;
- T sometimes contrasts English with Portuguese;
- T makes eye contact with Ss when they misbehave;
- Some Ss sometimes do not understand what the T says, due to language difficulties. The Ss with more difficulties ask the Ss with least difficulties for help. The T sometimes stops what was being done to hear the stronger Ss helping the Ss who struggle most and to check if the later understood or not.

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss							X											
b) S-Ss																		
c) T-S open		X																
d) T-S closed																		
e) S-T open			X															
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed		X																
i) Ss-Ss closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero	X																	

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) *If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?*

I would expect to see more teacher talking time than students talking time. However, this lesson was to share ideas about global issues and to revise the if clauses. Although students should have talked more, the teacher was the main communicator.

- 2) *If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?*

I would expect to see more student talking time. Nevertheless, that was not the case. Students were supposed to practise language by sharing ideas as a whole group, but they did not share much. Also, most of the student talking time was made in Portuguese.

- 3) *How does the type of material and type of activity affect the pattern?*

Students were participating reasonably while speaking to the teacher, even though that some learners used Portuguese to interact. Nonetheless, when the grammar part came in, students became more silent. Apparently, they do not like grammar very much. Overall, it is clear that learners are a bit reluctant to speak.

Date: 30th September, 2016

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U. Lodz, Poland]

Anexo 3 – Diário docente: entrada 2

11º (Inglês) – 30/09/2016

- T talks much more than Ss;
- When Ss talk, most of the time, they do it in Portuguese;
- There was not much time dedicated to interaction between Ss;
- Sometimes the whole class is silent;
- The lesson was S-oriented, in a sense that Ss were supposed to share ideas and revise a grammar item, but the T was the main communicator.



FLUP: MEIEFA: Inglês: Observation Sheet: Learning Tasks (1)

Observe a lesson in which the teacher sets a specific learning task for students.

<p><i>Type of task:</i></p> <p>Tips for a happy life in school (speaking activity).</p> <p><i>Aims:</i></p> <p>To link the lesson's theme with the theme of the previous lesson (Happiness/sadness); to elicit vocabulary and ideas from students.</p>
<p><i>Major type(s) of interaction pattern(s) involved in task:</i></p> <p>T-Ss; S-T.</p>
<p><i>Relevance of task to students' interests/needs:</i></p> <p>Learners seem to have found this activity interesting and useful.</p>
<p><i>How well did learners cope with the logistics of the task? Could they process the instructions? Could they perform the task as required? Were they 'comfortable' performing the task?</i></p> <p>In general terms, learners presented good ideas in this activity. Some students were quieter than others, probably due to problems with the language.</p>
<p><i>Learner language during task:</i></p> <p><i>Which language was used to negotiate/collaborate? Did they have the language needed to do the task? Were the language demands of the task in line with learner levels? Provide examples.</i></p> <p>The learners with more difficulties used more Portuguese than English. Nonetheless, there were some ideas presented in English, such as "listening to music during the break" or "doing pair and group work".</p>

Date: 2nd December, 2016

Anexo 5 – Diário docente: entrada 9

11º (Inglês) – 02/12/2016

- Ss' participation level increased in this class, but there's still a lot of Portuguese;
- The T still does most of talk;
- It is clear that there is a difference between Ss when it comes to level of performance;
- There are not many pair or group activities, which makes it hard for Ss to interact with each other.



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIEFA)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?

Classroom sketch:

BOARD					
T					
S1		S6 S10			
S4 S2				S9 S5	
				S7	

Interaction patterns:

T-S9 (6); T-S6 (7); T-S10 (4); T-S5 (4); T-S4 (1); T-S1 (6); T-S7 (2); T-S2 (2); S9-T (8); S10-T (6); S6-T (8); S5-T (6); S4-T (2); S1-T (7); S7-T (2); S2-T (2); S9-S5 (2); S9-S6 (1); S9-S7 (1); S10-S6 (1); S10-S1 (1); S4-S2 (2); S4-S1 (3); S4-S5 (1); S7-S5 (3); S7-S9 (1); S1-S4 (3); S1-S2 (3); S1-S5 (1); S1-S10 (1); S2-S4 (2); S2-S1 (2); S5-S7 (3); S5-S9 (3); S5-S1 (1); S5-S4 (1); S6-S10 (1).

Questions:

a) *Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?*

The teacher does that rarely, since she uses the “victim” technique. *Id est*, she selects a student to answer the first question (or asks for a volunteer) and, after that student answers, they have to choose another student to answer the following question. They keep doing this until all the questions have been answered.

b) *Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?*

Usually questions are answered by students who have least difficulties, such as S9 and S10. Most learners use Portuguese to participate (even the stronger ones sometimes).

c) *If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?*

There are not students who speak a lot. Some students might speak a bit more than others, since this is a very heterogeneous class in terms of language proficiency. The teacher uses the “victim” technique to make everyone participate as much as possible.

d) *If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?*

Some learners are quieter than others, such as S5 and S2. I believe this happens due to difficulties that they have with English. Most of the times, these learners speak in Portuguese. However, the teacher uses the “victim” technique to make them say something.

Date: 6th December, 2016

Anexo 7 – Diário docente: entrada 10

11º (Inglês) – 06/12/2017

- The Ss who participate more are the ones with least language difficulties;
- Ss use a lot of Portuguese, even the stronger ones;
- The T tries to make everyone participate by using the “victim” technique;
- The T sometimes uses Portuguese to make explanations clearer and to check if the Ss are following what is being said/done;
- This was a revisions lesson and Ss did a lot of exercises in pairs, but they communicated in their first language.

Anexo 8 – Grelha de observação sobre tipos de agrupamento e padrões de interação 1

DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

Tipo de agrupamiento

Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.

Actividad o subactividad	Tipo de agrupamiento	Gráfico de comunicación
Interpretación de imágenes	Gran grupo	P-AA; A-P; A-A
Selección de una pizza y de una bebida de un menú	Individual; gran grupo	P-AA; P-A; A-P; A-A; [A]
Utilización de los gustos de los alumnos para introducir el verbo gustar (explicación gramatical)	Gran grupo	P-AA; P-A; A-P
Audición de una música y relleno de huecos en la letra	Parejas; gran grupo	P-AA; A-P; A-A
Interpretación de expresiones en la letra de la canción	Gran grupo	P-AA; A-P
Anotación de ingredientes que están en una imagen proyectada durante 30 segundos y escribirlos en la pizarra	Individual; gran grupo	P-AA; P-A; A-P; [A]
Lectura de un texto mientras subrayan las ideas principales para compartir información con los compañeros	Individual; parejas; gran grupo	P-AA; P-A; A-P; A-A

Fecha: 07/12/2016

Anexo 9 – Diário docente: entrada 11

10º (Espanhol) – 07/12/2016

- A los AA les gustó las actividades, pero ellos hablan mucho en portugués; la P tuvo que pedirles que hablaran en español muchas veces;
- Se ve que no hay muchas actividades que posibilitan la interacción entre los AA;
- No se observan actividades en pequeños grupos;
- El tipo de agrupamiento más utilizado a lo largo de la clase fue el agrupamiento en gran grupo y la interacción entre la P y los AA es constante, lo que dificulta la interacción entre los AA.

Anexo 10 – Grelha de observação sobre tipos de agrupamento e padrões de interação 2

DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

Tipo de agrupamiento

Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.

Actividad o subactividad	Tipo de agrupamiento	Gráfico de comunicación
Interpretación de imágenes	Gran grupo	P-AA; P-A; A-P
Visionado e interpretación de un vídeo	Gran grupo	P-AA; P-A; A-P
Análisis de frases en la forma “usted” del imperativo regular	Gran grupo	P-AA; A-P
Organización de verbos por conjugaciones (-ar; -er; -ir) y decir la forma de cada verbo en la forma “usted” del imperativo regular afirmativo y negativo	Individual; gran grupo	P-AA; A-P; [A]
Conjugación de verbos irregulares en la 1ª persona de singular del presente de indicativo y en la forma “usted” del imperativo irregular afirmativo y negativo para comparar los dos modos	Gran grupo	P-AA; P-A; A-P
Complemento de frases con los verbos ser, saber, estar e ir en la forma “usted” del imperativo afirmativo y negativo	Gran grupo	P-AA; A-P
Cambio de frases en la forma “tú” del imperativo para la forma “usted” en un texto	Individual o parejas; gran grupo	P-AA; P-A; A-P; A-A; [A]
Complemento de una lista de ingredientes, a partir de las imágenes de los mismos, de una receta	Individual o parejas; gran grupo	P-AA; P-A; A-P; A-A; [A]
Complemento del modo de preparación de una receta, utilizando la forma “usted” del imperativo	Individual o parejas	P-AA; P-A; A-A; [A]
Escritura de un eslogan que explique el porqué de elegir un plato para el comedor del instituto individualmente o en parejas y elección del plato preferido individualmente	Individual o parejas; gran grupo	P-AA; P-A; A-A; [A]

Fecha: 14/12/2016

Anexo 11 – Diário docente: entrada 12

10º (Espanhol) – 14/12/2016

- Las actividades utilizadas siguen dificultando la interacción entre los AA;
- En algunas de las actividades realizadas en parejas, algunos AA trabajaron solos;
- No hay actividades de grupo;
- Es difícil poner a los AA a hablar en español, pero la P fue capaz de motivarlos para eso.

Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O seu objetivo é recolher informação sobre as atividades de grupo realizadas em aulas de língua estrangeira

Este questionário **não** é um teste e é **anónimo**. Pede-se que as respostas sejam o mais **sérias** e **verdadeiras** possível. As dúvidas devem ser colocadas ao responsável pelo questionário.

A. Identificação

Idade: _____

Sexo: M ☐ F ☐

Ano de escolaridade: _____

B. Questões

Assinala com uma cruz (X) as tuas respostas, quando aplicável.

1. Gostas de trabalhar em grupo?

Sim, sempre ☐

Sim, às vezes ☐

Não, nunca ☐

Porquê? _____

2. Nas aulas de língua estrangeira, com que frequência utilizas a língua que estás a aprender para comunicar com os teus colegas durante o trabalho de grupo?

Sempre ☐

Muitas vezes ☐

Às vezes ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

Porquê? _____

Se respondeste “Sempre” a esta questão, avança para a pergunta número 5.

3. Estarias disposto a comunicar com mais frequência na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo?

Sim ☐

Não ☐

Talvez ☐

Porquê? _____

4. Que podem os professores fazer para te motivar a comunicar com mais frequência na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo? (enumera de 1 – a ação menos motivadora – a 5 – a ação mais motivadora)

Não dar grande importância à proficiência linguística ☐

Estimular a competição entre grupos ☐

Planear atividades desafiadoras ☐

Valorizar o teu esforço ☐

Fornecer mais vocabulário ☐

Outra(s): _____

5. Que fator(es) pensas que dificulta(m) a comunicação na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo? (enumera de 1 – o aspeto que menos dificulta – a 7 – o aspeto que mais dificulta)

Nervosismo ☐

Medo de errar ☐

Baixa autoestima ☐

Falta de motivação para a língua estrangeira ☐

Falta de motivação para o trabalho de grupo ☐

Falta de vocabulário ☐

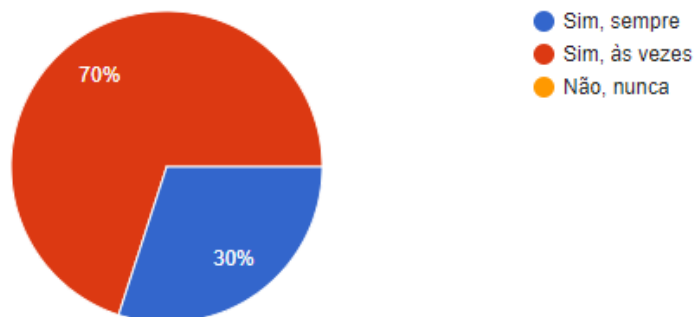
Falta de competência gramatical ☐

Outro(s): _____

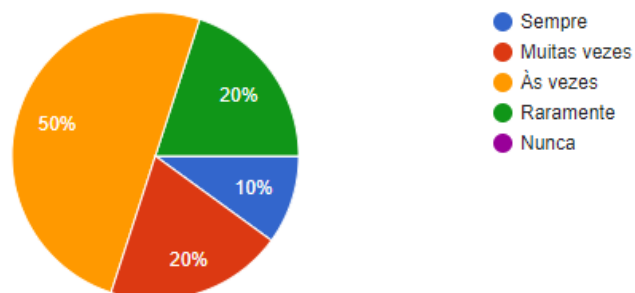
Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo 13 – Respostas da turma de Inglês Língua Estrangeira ao questionário 1

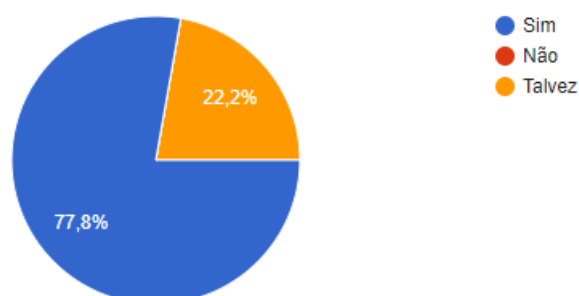
1. Gostas de trabalhar em grupo?



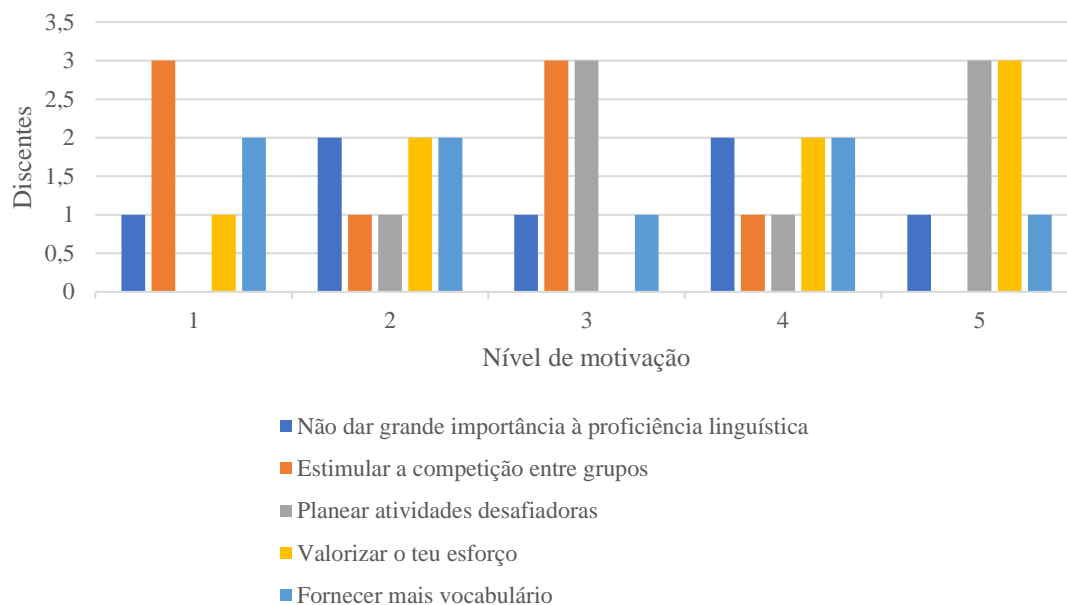
2. Nas aulas de língua estrangeira, com que frequência utilizas a língua que estás a aprender para comunicar com os teus colegas durante o trabalho de grupo?



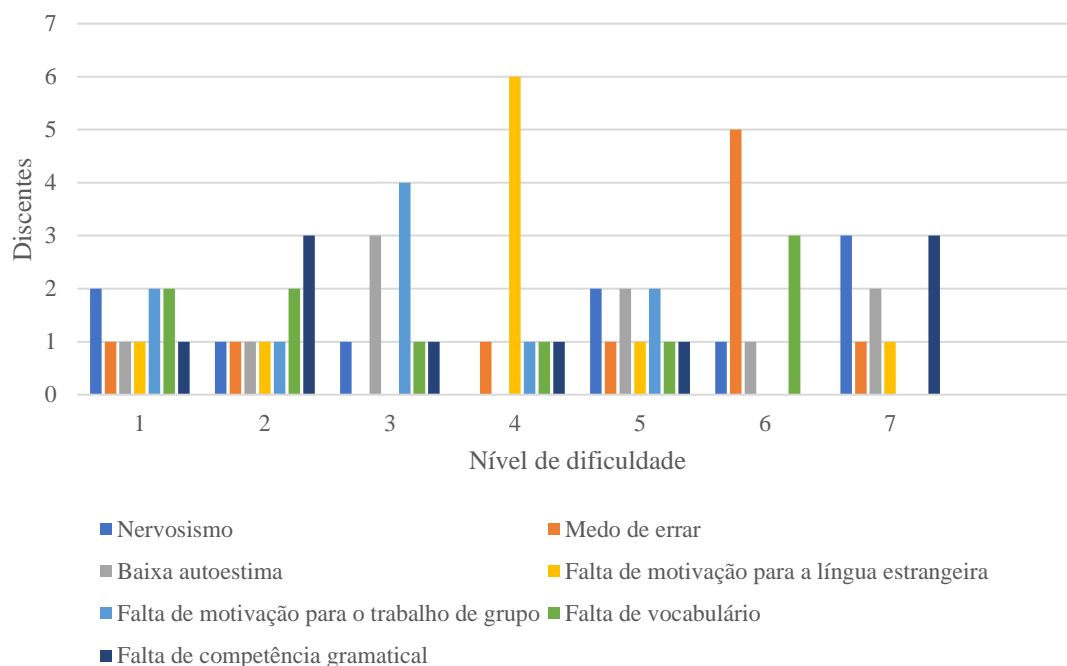
3. Estarias disposto a comunicar com mais frequência na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo?



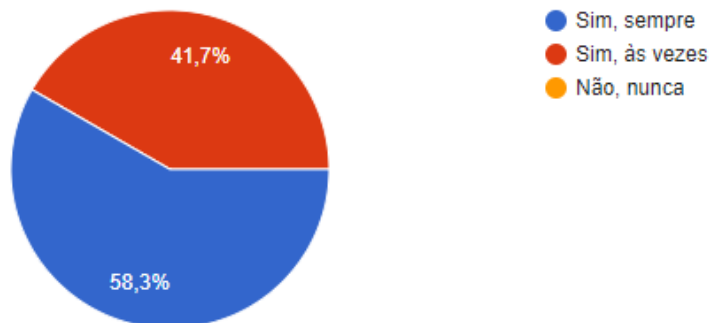
4. Que podem os professores fazer para te motivar a comunicar com mais frequência na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo? (enumera de 1 - a ação menos motivadora - a 5 - a ação mais motivadora)



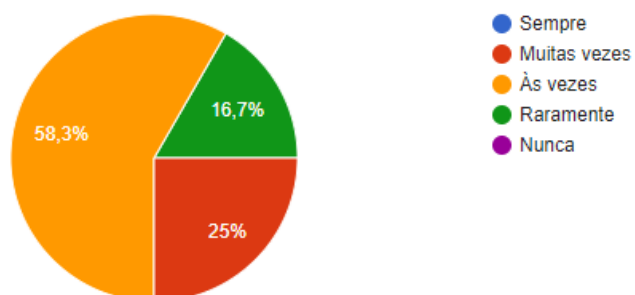
5. Que fator(es) pensas que dificulta(m) a comunicação na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo? (enumera de 1 - o aspeto que menos dificulta - a 7 - o aspeto que mais dificulta)



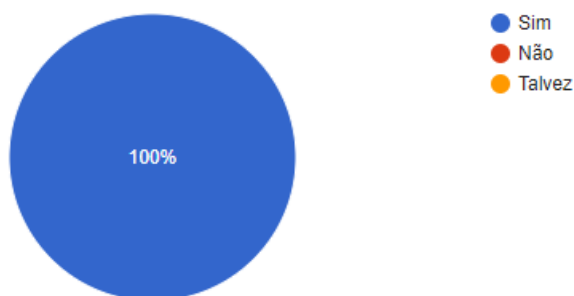
1. Gostas de trabalhar em grupo?



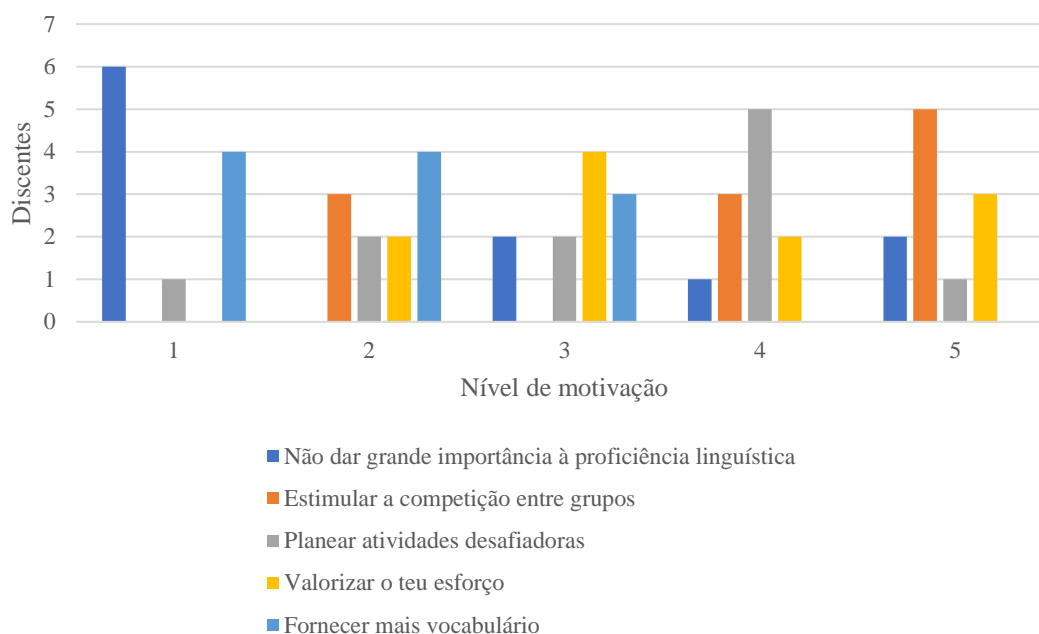
2. Nas aulas de língua estrangeira, com que frequência utilizas a língua que estás a aprender para comunicar com os teus colegas durante o trabalho de grupo?



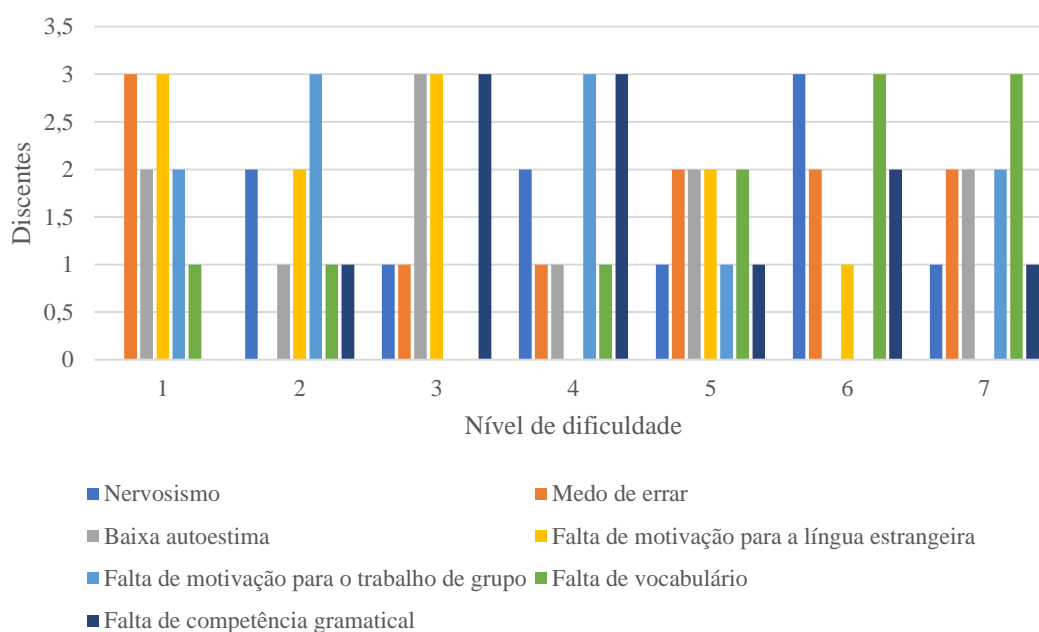
3. Estarias disposto a comunicar com mais frequência na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo?



4. Que podem os professores fazer para te motivar a comunicar com mais frequência na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo? (enumera de 1 - a ação menos motivadora - a 5 - a ação mais motivadora)



5. Que fator(es) pensas que dificulta(m) a comunicação na língua estrangeira que estás a aprender durante o trabalho de grupo? (enumera de 1 - o aspeto que menos dificulta - a 7 - o aspeto que mais dificulta)



Anexo 15 – Grelha de observação sobre a interação oral prévia à escrita

Interação oral durante o trabalho de grupo

Data: _____

Cada desempenho deve ser classificado de acordo com a seguinte escala:

1 (nunca)

2 (raramente)

3 (às vezes)

4 (muitas vezes)

5 (sempre)

Desempenho/Discentes	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Uso da língua primeira										
Uso da língua-alvo										
Participação na tarefa específica										
Participação para além da tarefa específica										
Respeito pelos colegas										

Anexo 16 – Grelha de observação sobre a interação oral durante a escrita

Escrita durante o trabalho de grupo

Data: _____

Cada desempenho deve ser classificado de acordo com a seguinte escala:

1 (nunca)

2 (raramente)

3 (às vezes)

4 (muitas vezes)

5 (sempre)

Desempenho/Discentes	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Paragens para consultar os colegas										
Paragens para consultar algo que não os colegas										

Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O seu objetivo é recolher informação sobre as atividades de grupo realizadas em aulas de língua estrangeira

Este questionário **não** é um teste e é **anónimo**. Pede-se que as respostas sejam o mais **sérias** e **verdadeiras** possível. As dúvidas devem ser colocadas ao responsável pelo questionário.

A. Identificação

Idade: _____

Sexo: M ☐ F ☐

Ano de escolaridade: _____

B. Questões

Assinala com uma cruz (X) as tuas respostas, quando aplicável.

1. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 2 de maio de 2017 (escrita de um artigo de opinião sobre *Britishness*)?

Gostei ☐

Não gostei nem desgostei ☐

Não gostei ☐

Porquê? _____

2. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):

Comunicar na língua estrangeira ☐

Cumprir a tarefa que me competia ☐

Ajudar os meus colegas a comunicar numa língua estrangeira ☐

Ajudar os meus colegas nas tarefas que lhes competiam ☐

3. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste negativamente a esta questão, avança para a questão 5.

4. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 – o aspeto menos importante – a 5 – o aspeto mais importante)

A divisão de tarefas entre os membros do grupo ☐

O facto de ser uma atividade de escrita ☐

Os membros do teu grupo ☐

Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira ☐

Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois ☐

Outro(s): _____

5. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 5 de maio de 2017 (escrita de um artigo de opinião sobre a tentativa de destruição dos aborígenes australianos)?

Gostei ☐

Não gostei nem desgostei ☐

Não gostei ☐

Porquê? _____

6. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):

Comunicar na língua estrangeira ☐

Cumprir a tarefa que me competia ☐

Ajudar os meus colegas a comunicar numa língua estrangeira ☐

Ajudar os meus colegas nas tarefas que lhes competiam ☐

7. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste negativamente a esta questão, não respondas à pergunta 8.

8. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 – o aspeto menos importante – a 5 – o aspeto mais importante)

A divisão de tarefas entre os membros do grupo ☐

O facto de ser uma atividade de escrita ☐

Os membros do teu grupo ☐

Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira ☐

Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois ☐

Outro(s): _____

Muito obrigado pela tua colaboração!

Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O seu objetivo é recolher informação sobre as atividades de grupo realizadas em aulas de língua estrangeira

Este questionário **não** é um teste e é **anónimo**. Pede-se que as respostas sejam o mais **sérias** e **verdadeiras** possível. As dúvidas devem ser colocadas ao responsável pelo questionário.

A. Identificação

Idade: _____

Sexo: M ☐ F ☐

Ano de escolaridade: _____

B. Questões

Assinala com uma cruz (X) as tuas respostas, quando aplicável.

1. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 20 de março de 2017 (escrita de um email de apresentação a uma organização não-governamental)?

Gostei ☐

Não gostei nem desgostei ☐

Não gostei ☐

Porquê? _____

2. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):

Comunicar na língua estrangeira ☐

Cumprir a tarefa que me competia ☐

Ajudar os meus colegas a comunicar numa língua estrangeira ☐

Ajudar os meus colegas nas tarefas que lhes competiam ☐

3. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste negativamente a esta questão, avança para a questão 5.

4. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 – o aspeto menos importante – a 5 – o aspeto mais importante)

A divisão de tarefas entre os membros do grupo ☐

O facto de ser uma atividade de escrita ☐

Os membros do teu grupo ☐

Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira ☐

Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois ☐

Outro(s): _____

5. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 27 de março de 2017 (escrita de um artigo sobre uma profissão futura)?

Gostei ☐

Não gostei nem desgostei ☐

Não gostei ☐

Porquê? _____

6. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):

Comunicar na língua estrangeira ☐

Cumprir a tarefa que me competia ☐

Ajudar os meus colegas a comunicar numa língua estrangeira ☐

Ajudar os meus colegas nas tarefas que lhes competiam ☐

7. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste negativamente a esta questão, não respondas à pergunta 8.

8. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 – o aspeto menos importante – a 5 – o aspeto mais importante)

A divisão de tarefas entre os membros do grupo ☐

O facto de ser uma atividade de escrita ☐

Os membros do teu grupo ☐

Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira ☐

Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois ☐

Outro(s): _____

Muito obrigado pela tua colaboração!



LESSON PLAN 1: Anti-multicultural attitudes: Britishness

SCHOOL: Escola Artística de Soares dos Reis		STUDENT TEACHER: Cláudio Balbino	
DATE: 02/05/2017		LENGTH OF LESSON: 90 minutes	TIME: 13:35h
CLASS LEVEL: 11 th grade		CLASS SIZE: 10 students	
SUMMARY: (to be done at the end of the lesson) <ul style="list-style-type: none">• Britishness: analysis of pictures, videos and an opinion essay;• Opinion article about Britishness: writing.			
AIMS (4Cs) <p>Content: To raise students’ awareness regarding anti-multicultural attitudes in the United Kingdom.</p> <p>Communication: To increase/revise students’ vocabulary repertoire about British culture; to practise students’ reading, speaking and writing skills.</p> <p>Cognition: To encourage students to think about their previous knowledge and relate it to the theme of the lesson; to encourage students to analyse the concept of Britishness.</p> <p>Culture: To raise students’ awareness regarding several aspects of British culture (fish and chips; to have a stiff upper lip; the United Kingdom flag; etc.).</p>			
TIMETABLE FIT: This is the third 90m. lesson on Multiculturalism: Unit 9 Do the right thing – <i>Insight 11</i> .			
IN CLASS ASSESSMENT: <p>Direct observation:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ss will be assessed while answering the T’s questions;• Ss will be assessed while doing the exercises/tasks and while checking the latter.			
ASSUMPTIONS: <ul style="list-style-type: none">• Ss might be familiar with some vocabulary about Britishness (bad weather, diversity, etc.) and also some characteristics of British culture (Union Jack, countries that are part of the United Kingdom, etc.);• There is a big discrepancy in Ss’ performances, whereas some Ss are stronger and others are weaker;• Some Ss might accomplish the activities quite easily while others might need some time to complete them.			
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: <ul style="list-style-type: none">• Ss may not feel motivated to work with the T and may act shy/uninterested. The T will try to create a relaxed environment and encourage Ss to participate;• Ss may have some difficulties during the While-Writing stage. The T will walk around the Ss and help them, as well as provide them with a structure to help organising their ideas. The T will also allow Ss to use technology in order to help them with vocabulary and/or grammar difficulties;• Ss may not offer to be volunteers. The T will explain that it is a simple task and will ask random Ss;• T will provide help with vocabulary whenever needed.			
AIDS/MATERIALS: <p>PowerPoint; computer; projector; text (handout); worksheets; videos; speakers; table with connectors.</p>			

	<p>f) T tries to make Ss reflect upon what the video says by asking certain questions (for instance: “If people do not like fish and chips, does that mean that they are not British?”);</p> <p>g) T tells Ss that they are going to read an opinion about Britishness.</p>		
<p>3</p> <p>Pre-Writing</p> <p>13:55h – 14:20h</p> <p>T«-»Ss Ss-Ss</p>	<p>a) T organises the class in groups and gives each group an opinion text regarding Britishness;</p> <p>b) T tells Ss that the text is incomplete and they must give a title to it;</p> <p>c) T asks each group which title they gave to the text;</p> <p>d) T tells Ss that they are going to analyse some details of the text and gives each group a different worksheet. T informs Ss that they have two minutes to do the activity and projects the time on the board;</p> <p>e) T switches the worksheets between the groups and asks them to do the activities. T does this one more time;</p> <p>f) T asks Ss to share the answers with the whole class;</p> <p>g) T asks Ss to analyse the text’s structure, while presenting it in the PowerPoint;</p>	<p>a) To provide Ss with an opportunity to see an opinion about the theme of the lesson;</p> <p>b) To provide Ss with a reason to read the text;</p> <p>c) To check Ss’ work during the task;</p> <p>d) To check if Ss understood the text;</p> <p>e) To make the activity more dynamic for the Ss;</p> <p>f) To check Ss’ work during the task;</p> <p>g) To provide Ss with the structure of opinion texts, which will help them in the next stage of the lesson;</p> <p>h) To relate Ss’ opinion with the author’s;</p> <p>i) To provide Ss with another point of view regarding the theme of the lesson;</p> <p>j) To provide Ss with an opportunity to express their ideas regarding the theme of the lesson.</p>	<p>Text;</p> <p>Worksheets;</p> <p>Computer;</p> <p>PowerPoint;</p> <p>Projector;</p> <p>Video;</p> <p>Speakers.</p>

	<p>h) T asks Ss if they agree with what the author of the text said;</p> <p>i) T tells Ss that they are going to have a look at a video and asks Ss to pay attention to what the man in the video thinks that will happen to the UK after Brexit;</p> <p>j) T asks Ss if they think that Britishness really exists, taking into account what they have seen in the text and in the video.</p>		
<p>4</p> <p>While-Writing</p> <p>14:20h – 14:55h</p> <p>T«-»Ss Ss-Ss</p>	<p>a) T tells Ss that they are going to write an opinion article to a magazine/newspaper about the existence of Britishness in groups;</p> <p>b) T tells Ss that they have to respect the opinion text's structure seen before, but they only have to present two arguments. T also tells Ss that, if they are not sure if Britishness exists or not, they can present both arguments in favour and against it;</p> <p>c) T gives Ss a table with some connectors;</p> <p>d) T divides the following tasks between the members of the groups:</p> <ul style="list-style-type: none"> - one S monitors the language; - one S writes the introduction and the conclusion; - one S writes the arguments; - one S checks the text at the end. 	<p>a) To provide Ss with an opportunity to express their opinions regarding the theme of the lesson in a text format analysed before;</p> <p>b) To provide Ss with instructions which will help them to write the text;</p> <p>c) To provide Ss with some language exponents which can help them to write their articles.</p> <p>d) To make Ss write in a collaborative way.</p>	<p>Table with connectors.</p>
<p>5</p> <p>Post-Writing</p> <p>14:55h – 15:05h</p> <p>T«-»Ss Ss-Ss</p>	<p>a) T asks Ss to exchange their articles with the other groups and to check their work.</p>	<p>a) To provide Ss with an opportunity to check their colleagues' work.</p>	<p>Ss' articles.</p>

Contingency Plan	In the beginning of the lesson (due to latecomers)	T projects the first picture of the PowerPoint and asks Ss to write down ideas that come to their minds when they see it.
	Lack of time	Ss finish their texts and hand them to the T.
	Time to spare	Ss read their texts aloud to the whole class.

Opinion text – structure

- 1st paragraph: introduction to the theme + thesis (author's opinion);
- 2nd paragraph: argument in favour/against + example(s);
- 3rd paragraph: argument in favour/against + example(s);
- 4th paragraph: argument in favour/against + example(s);
- 5th paragraph: conclusion taking into account the arguments presented.

Useful words/expressions

Function	Words/expressions
Contrast	But; although; however; on the other hand; nevertheless.
Purpose	To; in order to; so as to; so that; in order that.
Reason	Because; since; due to; owing to.
Result	So; therefore; as a result; consequently.
To add information	And; furthermore; additionally; moreover.
To give examples	For example; for instance.
To express a sequence	First; second; third; lastly.
To express an opinion	In my opinion; I think/believe that; from my point of view.
Conclusion	To conclude; to finish; to sum up.



LESSON PLAN 2: Anti-multicultural attitudes: Australian aborigines

SCHOOL: Escola Artística de Soares dos Reis		STUDENT TEACHER: Cláudio Balbino	
DATE: 05/05/2017		LENGTH OF LESSON: 90 minutes	TIME: 08:30h
CLASS LEVEL: 11 th grade		CLASS SIZE: 10 students	
SUMMARY: (to be done at the end of the lesson) <ul style="list-style-type: none">• <i>Follow the Rabbit Proof Fence</i>: storytelling;• Doris Pilkington’s biography: reading comprehension;• Emphatic structure: exercises;• Opinion article about the attempt of eradicating the Australian aborigines: writing.			
AIMS (4Cs)			
Content: To raise students’ awareness regarding the attempt to eradicate Australian aborigines.			
Communication: To increase/revise students’ vocabulary repertoire about Australian culture; to practise students’ reading, speaking and writing skills; to introduce the emphatic structure.			
Cognition: To encourage students to think about their previous knowledge and relate it to the grammar item introduced in the lesson; to encourage students to analyse what happened to the aborigines.			
Culture: To raise students’ awareness regarding the indigenous Australian people (aborigines) as well as an aboriginal Australian author (Doris Pilkington) and an example of her work (<i>Follow the Rabbit Proof Fence</i>).			
TIMETABLE FIT: This is the fourth 90m. lesson on Multiculturalism: Unit 9 Do the right thing – <i>Insight 11</i> .			
IN CLASS ASSESSMENT:			
Direct observation: <ul style="list-style-type: none">• Ss will be assessed while answering the T’s questions;• Ss will be assessed while doing the exercises/tasks and while checking the latter.			
ASSUMPTIONS: <ul style="list-style-type: none">• Ss might be familiar with what happened to the aborigines and about Pilkington’s work;• There is a big discrepancy in Ss’ performance, whereas some Ss are stronger and others are weaker;• Some Ss might accomplish the activities quite easily while others might need some time to complete them.			
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: <ul style="list-style-type: none">• Ss may not feel motivated to work with the T and may act shy/uninterested. The T will try to create a relax environment and encourage Ss to participate;• Ss may have some problems with word order in the emphatic structure. The T will guide Ss through the grammar while giving them several examples and eliciting the rules from them;• Ss may not know the meaning of the word “seldom”. T will explain it or ask some Ss who might know its meaning;• Ss may have some difficulties during the Production stage. The T will walk around the Ss and help them, as well as provide them with a structure to help organise their ideas. The T will also allow Ss to use technology in order to help them with vocabulary and/or grammar difficulties;• Ss may not offer to be volunteers. The T will explain that it is a simple task and will ask random Ss;• T will provide help with vocabulary whenever needed.			
AIDS/MATERIALS:			
PowerPoint; computer; projector; text (handout); strips of paper.			

STAGE TIMINGS INTERACTION	STAGE PROCEDURES	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/AIDS
1 Introduction 08:30h – 08:35h T«-»Ss	a) T welcomes Ss.	a) To greet Ss.	N/A
2 Lead-In 08:35h – 08:40h T«-»Ss	a) T informs Ss that the lesson will start with a story, which will be told by the Ss themselves. T tells Ss that the T cannot talk and will just project the pictures and do some gestures to help the Ss; b) T projects the pictures in the PowerPoint so that the Ss can tell the story; c) T asks Ss if the story reminds them of any book or film they have ever seen.	a) To introduce the theme of the lesson and to motivate Ss for it; b) To allow Ss to tell the story; c) To link this stage of the lesson with the next one.	PowerPoint; Computer; Projector.
3 Presentation 08:40h – 09:10h T«-»Ss S-S	a) T informs Ss that the story was based on <i>Follow the Rabbit Proof Fence</i> and that they are going to have a look at a biography of the book's author; b) T gives Ss a text and tells them that some words are missing and asks Ss to complete the text with the provided missing words in pairs; c) T asks Ss to share the answers with the rest of the class; d) T draws Ss' attention to the underlined sentence in the text; e) T projects that sentence on the board and asks Ss to rephrase it using the exact same words, but changing their order; f) T asks Ss what is the difference between the two sentences in terms of meaning;	a) To prepare Ss for the next task; b) To provide Ss with an opportunity to find out more about the issue in the story told before. To provide Ss with a reason to read the text; c) To check Ss' work; d) To introduce the grammar item and to highlight it in a context; e) To activate Ss' previous knowledge; f) To make Ss reflect upon both sentences; g) To prepare Ss for the introduction of the grammar item; h) To activate Ss' previous knowledge, which will help them rephrasing the sentences; i) To make Ss realise what happened to the sentence elements after the rephrasing;	Text; PowerPoint; Computer; Projector.

	<p>g) T informs Ss that the first sentence is more emphatic than the second one and tells Ss that they will learn how to form the emphatic structure;</p> <p>h) T asks Ss to find the subject, the verb and the adverb, which changes the meaning of the verb, in the less emphatic sentence;</p> <p>i) T asks Ss what happened to those elements in the more emphatic sentence;</p> <p>j) T asks Ss to rephrase another sentence to the emphatic structure and questions the use of the auxiliary verb.</p>	<p>j) To check if Ss understand how the emphatic structure works and to make Ss reflect regarding the use of auxiliary verbs.</p>	
<p>4</p> <p>Practice</p> <p>09:10h – 09:25h</p> <p>T«-»Ss Ss-Ss</p>	<p>a) T tells Ss that they are going to play a game in which they must rephrase some sentences (one at a time) to the emphatic structure;</p> <p>b) T tells Ss that they have to pick up a strip of paper with a sentence and rephrase it. T informs Ss that they will have one minute to rephrase each sentence;</p> <p>c) T divides the Ss in the same groups of the previous lesson;</p> <p>d) T asks Ss to share their answers with the rest of the class.</p>	<p>a) To prepare Ss for the next task;</p> <p>b) To inform Ss how the game will be played;</p> <p>c) To provide Ss with an opportunity to work together as separate groups;</p> <p>d) To check Ss' work.</p>	<p>Strips of paper;</p> <p>PowerPoint;</p> <p>Computer;</p> <p>Projector.</p>
<p>5</p> <p>Production</p> <p>09:25h – 10:00h</p> <p>T«-»Ss Ss-Ss</p>	<p>a) T tells Ss to imagine that they are going to write an opinion article for a magazine/newspaper about the attempt of eradicating the Australian aborigines in groups;</p>	<p>a) To prepare Ss for the next task;</p> <p>b) To provide Ss with an opportunity to apply some previous learnt content in their opinion articles;</p> <p>c) To make Ss write in a collaborative way;</p>	<p>PowerPoint;</p> <p>Computer;</p> <p>Projector;</p> <p>Ss' articles.</p>

	<p>b) T informs Ss that they must write at least one sentence in the emphatic structure. T also tells Ss that they must use the same text structure used in the previous lesson and projects it on the board;</p> <p>c) T asks each group to choose a language monitor as well as to divide tasks between the group members, like they did in the previous lesson;</p> <p>d) T asks Ss to write the article;</p> <p>e) T asks Ss to exchange their texts with other groups and asks them to find positive and negative aspects of the articles.</p>	<p>d) To provide Ss with an opportunity to express their opinions regarding the theme of the lesson;</p> <p>e) To provide Ss with an opportunity to check one another's work.</p>	
Contingency Plan	In the beginning of the lesson (due to latecomers)	T writes the word "Australia" on the board and asks Ss to write down ideas that come to their minds when they think about that country.	
	Lack of time	Ss finish their opinion article in the next lesson.	
	Time to spare	Ss read their texts aloud.	

Anexo 23 – Plano de aula de Espanhol Língua Estrangeira 1

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Instituto: Escola Artística de Soares dos Reis		Curso: 10º	Grupo: 13					Fecha: 20/03/ 2017
Profesor: Cláudio Balbino			Clase nº: 1	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: El trabajo... a lo largo del tiempo	Tiempo estimado: 90min.			
PAS O Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGR UPA MIE NTO	ACTIVIDADES COMUNICATI VAS DE LA LENGUA	RECUR SOS MEDIO S MATE RIALES
1	5min.	Prepa ración	a) Adivinar el tema de la clase a través de una historia contada por los AA.	a) Relato de una historia basada en imágenes y gestos.	PROFESOR: a) Saludar a los AA;	Gran grup o	Interacción oral; Expresión oral.	Orden ador; Proyec tor;

					b) Decir a los AA que van a contar una historia para descubrir el tema de la clase. Decirles que el P solo proyectará imágenes en el PowerPoint y hará gestos para que ellos puedan contar la historia; c) Proyectar las imágenes y hacer los gestos. ALUMNOS: a) Saludar al P; b) Escuchar al P; c) Contar la historia.			Power Point.
2	15min.		a) Descubrir algunos ejemplos de ONG; b) Tener en cuenta la importancia de las ONG; c) Compartir la experiencia o la opinión sobre las ONG.	a) Análisis de imágenes sobre ONG; b) Correspondencia entre las ONG y sus objetivos.	PROFESOR: a) Preguntar a los AA qué significa la “R” en la primera imagen. Proyectar la parte ocultada de la primera imagen y preguntar a los AA si conocen la ONG;	Gran grupo.	Interacción oral.	Ordenador; Proyector; Power Point.

		Prese ntació n de conte nidos media nte una muest ra de lengu a			b) Proyectar las demás imágenes y hacer preguntas a los AA sobre las ONG; c) Pedir a los AA que relacionen las imágenes de las ONG con las imágenes de sus objetivos; d) Preguntar a los AA si ya han hecho voluntariado y si les gustaría hacer en una de las ONG presentadas o en otras; ALUMNOS: a) Contestar al P; b) Relacionar las imágenes; c) Compartir sus experiencias y opiniones.			
3	30min.	Conce ptuali zación	a) Descubrir más ejemplos de ONG y su importancia; b) Compartir opiniones sobre las ONG.	a) Análisis y presentación de textos sobre ONG diferentes;	PROFESOR: a) Organizar la clase en cuatro grupos; b) Hacer un sorteo para repartir los textos por los grupos;	Gran grup o; Grup os.	Interacción oral; Comprensión escrita; Expresión oral.	

				<p>b) Tarea capacitadora: asociación de las ONG en los textos a sus requisitos para trabajar en ellas.</p>	<p>c) Repartir los textos por los grupos;</p> <p>d) Pedir a los grupos que lean los textos, que los presenten a la clase y que hagan la asociación entre sus textos y los requisitos proyectados en el PowerPoint;</p> <p>e) Preguntar a los AA qué ONG les gustaría trabajar y porqué;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Escuchar al P;</p> <p>b) Leer los textos, presentarlos y hacer la correspondencia con los requisitos;</p> <p>c) Compartir con la clase sus opiniones.</p>			<p>Papelitos con los logotipos de las ONG de los textos; Textos.</p>
4	38min.	Prácticas	<p>a) Escribir un correo de presentación a las ONG trabajadas en la fase anterior.</p>	<p>a) Tarea capacitadora: escritura de un correo de presentación a una ONG.</p>		<p>Gran grupo;</p>	<p>Interacción oral;</p> <p>Expresión escrita.</p>	

					<p>PROFESOR:</p> <p>a) Comunicar a los grupos que van a escribir un correo de presentación a la ONG que les tocó en el texto. Dar la estructura del correo a los AA para ayudarles;</p> <p>b) Decir a los grupos que cada elemento del grupo tendrá tareas específicas y divide las tareas de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un A escribe el saludo y el primer párrafo del correo y su contribución para la ONG; - otro A escribe el tercer párrafo y la despedida del correo y su contribución para la ONG; - el último A escribe su contribución para la ONG y monitoriza la lengua de trabajo del grupo; 	Grupos.		Estructura del correo de presentación.
--	--	--	--	--	---	---------	--	--

					ALUMNOS: a) Escuchar al P; b) Discutir ideas para el correo y escribirlo.			
5	2min.	Cierre	a) Recordar lo que pasó en la clase.	a) Redacción de los contenidos.	PROFESOR: a) Proyectar los contenidos en la pizarra y pedir a los AA que los copien; ALUMNOS: a) Copiar los contenidos.	Gran grupo.	N/A	Ordenador; Proyector.
Plan de contingencia			En caso de falta de tiempo	Los AA terminan el correo de presentación en la próxima clase.				
			En caso de tiempo libre	Los AA verifican los correos unos de los otros.				

Estructura del correo de presentación

- Saludo: Estimado(a) Sr./Sra.;
- 1^{er} párrafo: motivo por qué se escribe el correo;
- 2^o párrafo: informad qué podéis ofrecer a la empresa/organización (vuestras competencias, que tipo de trabajo podéis hacer);
- 3^{er} párrafo: decid que estáis disponibles para solicitar más informaciones y para concertar una entrevista;
- Despedida: Un saludo cordial/Gracias por su tiempo;
- Firma: escribid vuestros nombres.

Anexo 25 – Plano de aula de Espanhol Língua Estrangeira 2

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Instituto: Escola Artística de Soares dos Reis		Curso: 10º	Grupo: 13					Fecha: 22/03/ 2017
Profesor: Cláudio Balbino			Clase nº: 2	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: El trabajo... a lo largo del tiempo	Tiempo estimado: 90min.			
PAS O Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGR UPA MIE NTO	ACTIVIDADES COMUNICATI VAS DE LA LENGUA	RECUR SOS MEDIO S MATE RIALES
1	10min.	Prepa ración	a) Preparar a los AA para la clase, introduciendo el tema a través de imágenes.	a) Interpretación de imágenes;	PROFESOR: a) Saludar a los AA;	Gran grup o.	Interacción oral.	Orden ador; Proyec tor;

				<p>b) Correspondencia entre las imágenes de situaciones/aparatos antiguos con sus equivalentes recientes.</p>	<p>b) Proyectar las imágenes en el PowerPoint y hacer preguntas sobre ellas;</p> <p>c) Pedir a los AA que hagan la correspondencia entre las imágenes antiguas y las recientes;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Saludar al P;</p> <p>b) Contestar al P;</p> <p>c) Hacer la correspondencia entre las imágenes.</p>			Power Point.
2	20min.		<p>a) Presentar textos en grupo y en gran grupo;</p> <p>b) Predecir qué ocurrirá en el futuro en lo que toca al contenido de los textos;</p> <p>c) Introducir el futuro en un contexto.</p>	<p>a) Análisis y presentación de textos;</p> <p>b) Predicción sobre el contenido de los textos;</p> <p>c) Tarea capacitadora: activación de conocimientos sobre el futuro.</p>	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Repartir el primer texto;</p> <p>b) Pedir a los AA que lean el texto, que digan a qué profesión se refiere y que lo presenten;</p>	<p>Grupos;</p> <p>Gran grupo.</p>	<p>Interacción oral;</p> <p>Comprensión escrita.</p>	Textos.

		Prese ntació n de conte nidos media nte una muest ra de lengu a			<p>c) Preguntar a los AA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cuándo surgió la profesión; - si seguirá existiendo en el futuro y por qué; <p>d) Registrar en la pizarra los verbos que los AA utilizaron para contestar a la última pregunta;</p> <p>e) Organizar los grupos y repartir los otros dos textos;</p> <p>f) Pedir a los AA que lean los textos y que los presenten;</p> <p>g) Preguntar a los AA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cuándo surgió la profesión; - si seguirá existiendo en el futuro y por qué; <p>h) Registrar en la pizarra los verbos que los AA utilizaron para contestar a la última pregunta;</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					<p>i) Llamar la atención para los verbos registrados en la pizarra y para los verbos subrayados en los textos;</p> <p>j) Preguntar a los AA cuál es el tiempo verbal de los verbos;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Formar los grupos;</p> <p>b) Leer los textos y presentarlos;</p> <p>c) Decir a qué profesión se refiere el primer texto;</p> <p>d) Contestar al P.</p>			
3	23min.	Conceptualización	a) Practicar los verbos regulares e irregulares en el futuro.	<p>a) Tarea capacitadora: conjugación de verbos regulares de las tres conjunciones en el futuro;</p> <p>b) Tarea capacitadora: realización de ejercicios con verbos regulares en el futuro;</p>	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Proyectar la tabla de los verbos y pedir a los AA que la completen;</p> <p>b) Repartir las fichas de trabajo sobre los verbos regulares y pedir a los AA que las rellenen;</p> <p>c) Verificar el trabajo de los AA;</p>	Individual; Paredes; Gran grupo.	Interacción oral; Comprensión escrita.	Ordenador; Proyector; Power Point;

				<p>c) Tarea capacitadora: conjugación de verbos irregulares en el futuro;</p> <p>d) Tarea capacitadora: realización de ejercicios con verbos irregulares en el futuro.</p>	<p>d) Llamar la atención para la forma “tendremos”;</p> <p>e) Preguntar a los AA si conocen otros verbos irregulares;</p> <p>f) Proyectar la tabla de los verbos irregulares y pedir a los AA que la rellenen en parejas;</p> <p>g) Repartir las fichas de trabajo sobre los verbos irregulares y pedir a los AA que las rellenen;</p> <p>h) Verificar el trabajo de los AA;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Completar las tablas;</p> <p>b) Contestar al P;</p> <p>c) Rellenar las fichas de trabajo;</p> <p>d) Compartir sus trabajos con el resto de la clase.</p>			Fichas de trabajo .
--	--	--	--	--	---	--	--	---------------------

4	35min.	Prácticas	a) Crear un modelo sobre un aparato del futuro, incluyendo sus funcionalidades.	a) Tarea capacitadora: diseño de un modelo en grupo sobre un aparato del futuro.	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Preguntar a los AA qué aparatos serán necesarios para las profesiones anteriores;</p> <p>b) Enseñar a los AA las imágenes y preguntarles si saben a qué década corresponden;</p> <p>c) Preguntar a los AA si tienen alguna idea de cómo serán esos aparatos en el futuro;</p> <p>d) Organizar los grupos y hacer el sorteo de los aparatos para cada grupo;</p> <p>e) Pedir a los AA que diseñen un modelo sobre un ordenador, un móvil y un coche (uno para cada grupo, teniendo en cuenta el resultado del sorteo) del futuro.</p>	Grupos; Gran grupo.	Interacción oral; Expresión escrita.	Papelitos con el nombre de los aparatos.
---	--------	-----------	---	--	---	------------------------	---	--

					Decir a los AA que tienen que incluir no solo el diseño del modelo, sino también sus funcionalidades (utilizar el futuro en las últimas); ALUMNOS: a) Contestar al P; b) Formar los grupos; c) Dibujar el modelo y escribir sus funcionalidades.			
5	2min.	Cierre	a) Recordar lo que pasó en la clase.	a) Redacción de los contenidos.	PROFESOR: a) Proyectar los contenidos en la pizarra y pedir a los AA que los copien; ALUMNOS: a) Copiar los contenidos.	Gran grupo.	N/A	Ordenador; Proyector.
Plan de contingencia			En caso de falta de tiempo	Los AA terminan los modelos en las clases posteriores.				
			En caso de tiempo libre	Los AA comparten con la clase las funcionalidades de sus aparatos. El P enseña la última diapositiva.				

Anexo 26 – Plano de aula de Espanhol Língua Estrangeira 3

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Instituto: Escola Artística de Soares dos Reis		Curso: 10º	Grupo: 13					Fecha: 27/03/ 2017
Profesor: Cláudio Balbino			Clase nº: 3	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: El trabajo... a lo largo del tiempo	Tiempo estimado: 90min.			
PAS O Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGR UPA MIE NTO	ACTIVIDADES COMUNICATI VAS DE LA LENGUA	RECUR SOS MEDIO S MATE RIALES
1	5min.	Prepa ración	a) Recordar el tema de la clase anterior y preparar a los AA para la clase.	a) Tarea capacitadora: conversación informal sobre el mundo del trabajo.	PROFESOR: a) Saludar a los AA; b) Preguntar a los AA qué hicieron en la clase pasada;	Gran grup o.	Interacción oral.	N/A

					<p>c) Preguntar a los AA si el mundo del trabajo cambiará en el futuro;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Saludar al P;</p> <p>b) Contestar al P y opinar sobre el tema de la clase.</p>			
2	5min.	<p>Presentación de contenidos mediante una muestra de lengua</p>	<p>a) Analizar e interpretar imágenes sobre algunos aparatos del futuro, que serán analizados más concretamente en la fase siguiente de la clase.</p>	<p>a) Tarea capacitadora: análisis e interpretación de imágenes.</p>	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Proyectar las imágenes en el PowerPoint y hacer preguntas a los AA sobre ellas;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Contestar al P.</p>	<p>Grupo.</p>	<p>Interacción oral.</p>	<p>Ordenador; Proyector; Power Point.</p>

3	25min.	Conceptualización	a) Analizar e interpretar diferentes textos a través de diferentes actividades.	a) Tarea capacitadora: análisis e interpretación de textos distintos a través de actividades distintas.	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Organizar los grupos;</p> <p>b) Repartir los textos por los grupos;</p> <p>c) Pedir a los AA que lean los textos, que completen los títulos y que hagan las respectivas actividades;</p> <p>d) Pedir a los AA que cambien los textos;</p> <p>e) Pedir a los AA que hagan las actividades;</p> <p>f) Repetir los pasos anteriores hasta que todos los grupos hayan trabajado con los cuatro textos;</p> <p>g) Comprobar el trabajo de los AA;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Formar los grupos;</p> <p>b) Leer los textos, completar los títulos y hacer las actividades;</p>	Grupos; Gran grupo.	Interacción oral; Comprensión escrita.	Ordenador; Proyector; Power Point; Textos.
---	--------	-------------------	---	---	--	---------------------	--	--

					<p>c) Cambiar los textos y hacer las respectivas actividades de todos los textos;</p> <p>d) Compartir sus trabajos con el resto de la clase.</p>			
4	10min.	Prácticas	<p>a) Analizar y discutir el contenido de varias imágenes, de forma a preparar a los AA para la tarea final.</p>	<p>a) Tarea capacitadora: lluvia de ideas sobre diversas imágenes.</p>	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Proyectar las imágenes;</p> <p>b) Pedir a los AA que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - describan las imágenes; - piensen en problemas futuros asociados a lo que ven en las imágenes; - piensen en profesiones necesarias para solucionar estos problemas en el futuro; <p>c) Registrar algunas ideas en la pizarra;</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>a) Interpretar las imágenes y expresar ideas sobre ellas.</p>	Gran grupo.	Interacción oral.	<p>Ordenador;</p> <p>Proyector;</p> <p>Power Point.</p>

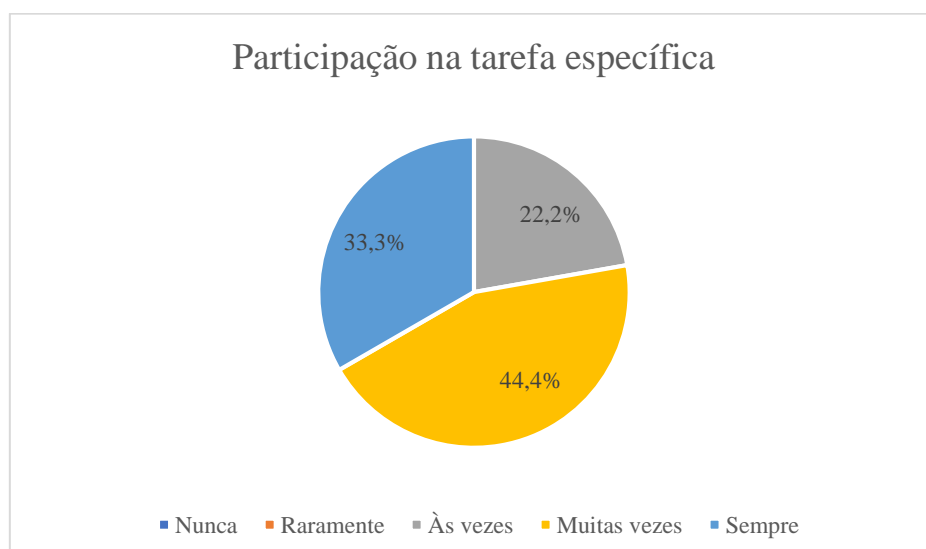
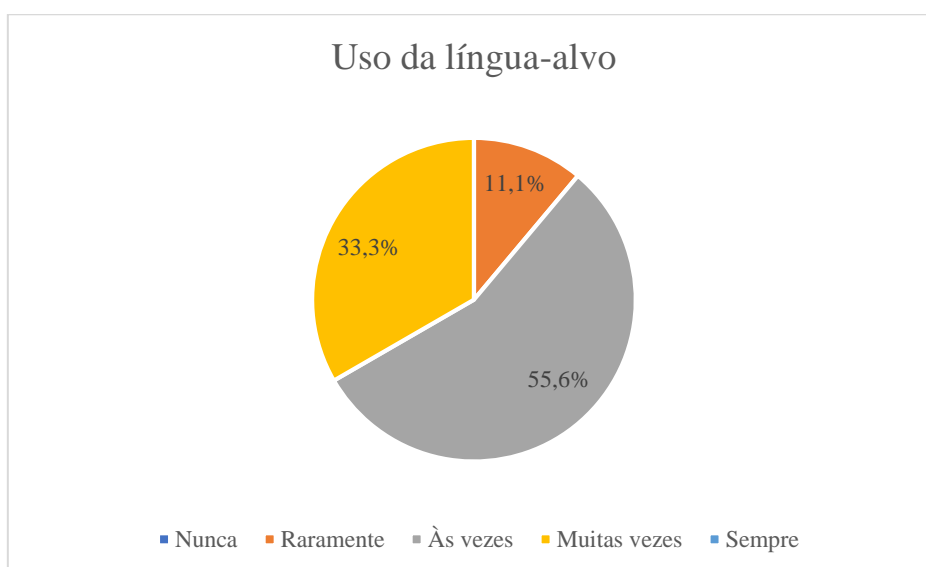
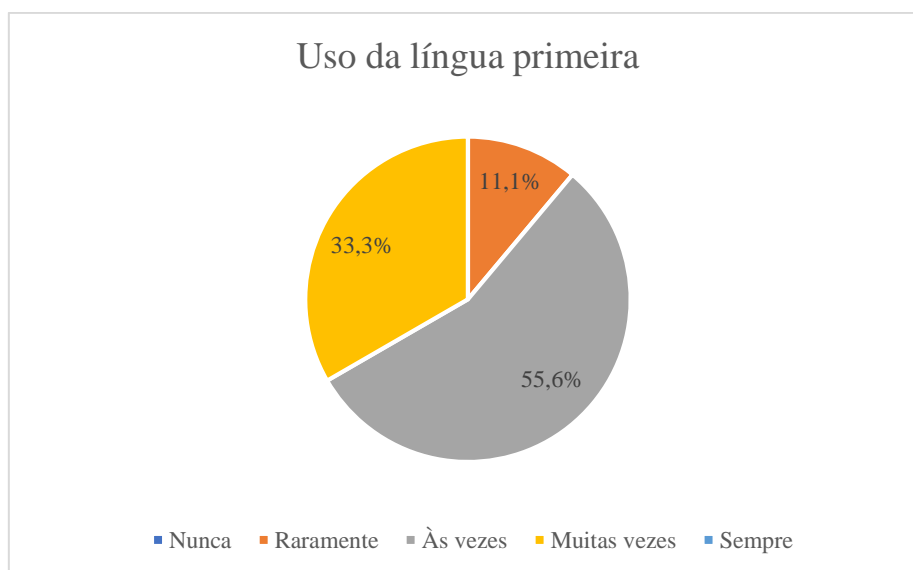
5	43min.	Prácticas	a) Crear una futura profesión.	a) Tarea final: creación de una futura profesión.	<p>PROFESOR:</p> <p>a) Pedir a los AA que vuelvan a los grupos anteriores;</p> <p>b) Decir a los AA que van a crear una futura profesión y a escribir un texto sobre ella, utilizando las ideas anteriores. Informar a los AA que, en el texto, tendrán que incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el nombre de la profesión; - el porqué de la profesión; - en que consiste la profesión; - los(as) requisitos/competencias necesarios(as) para la profesión; <p>c) Comunicar a los grupos que un miembro de cada grupo se encargará de monitorizar la lengua de trabajo. Pedir a los grupos que distribuyan tareas entre sus elementos y que escriban el texto;</p>	Grupos; Gran grupo.	Interacción oral; Expresión escrita.	Ideas en la pizarra.
---	--------	-----------	--------------------------------	---	--	------------------------	---	----------------------

					ALUMNOS: a) Volver a los grupos; b) Discutir ideas y distribuir tareas; c) Escribir el texto.			
6	2min.	Cierre	a) Recordar lo que pasó en la clase.	a) Redacción de los contenidos.	PROFESOR: a) Proyectar los contenidos en la pizarra y pedir a los AA que los copien; ALUMNOS: a) Copiar los contenidos.	Gran grupo.	N/A	Ordenador; Proyector.
Plan de contingencia			En caso de falta de tiempo	Los AA terminan el texto en la clase siguiente.				
			En caso de tiempo libre	Los AA verifican los textos unos de los otros.				

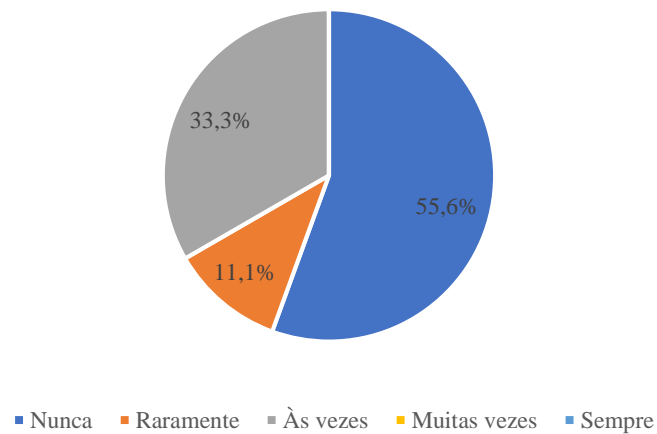
Anexo 27 – Diapositivo sobre futuros problemas/desafíos



Anexo 28 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no primeiro ciclo da turma de Inglês Língua Estrangeira



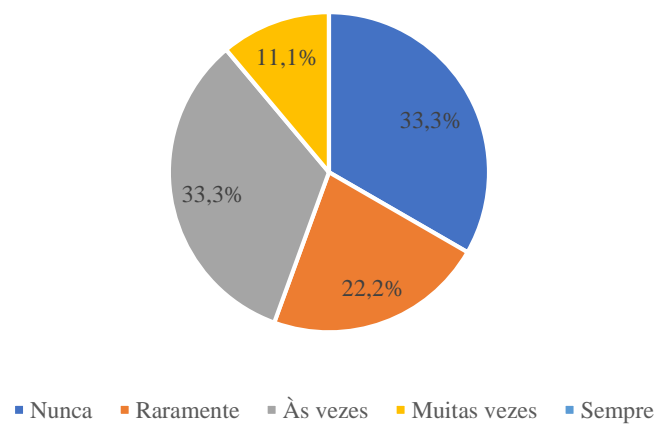
Participação para além da tarefa específica



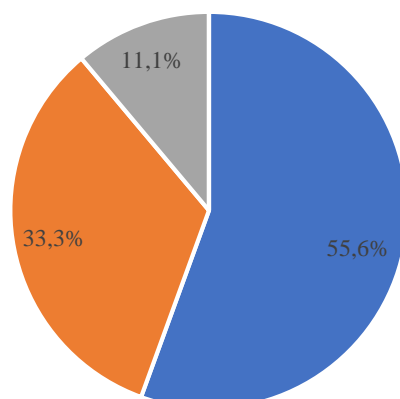
Respeito pelos colegas



Paragens para consultar os colegas

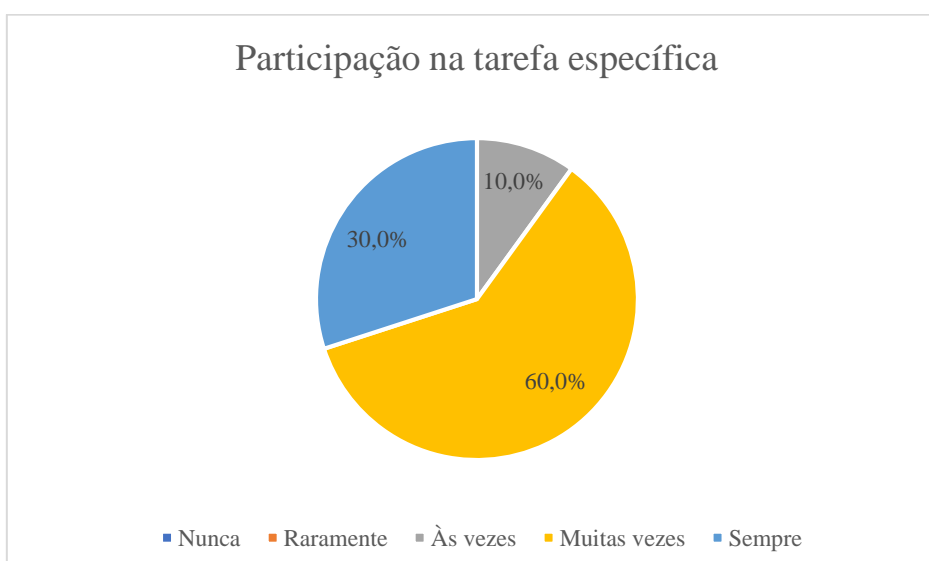
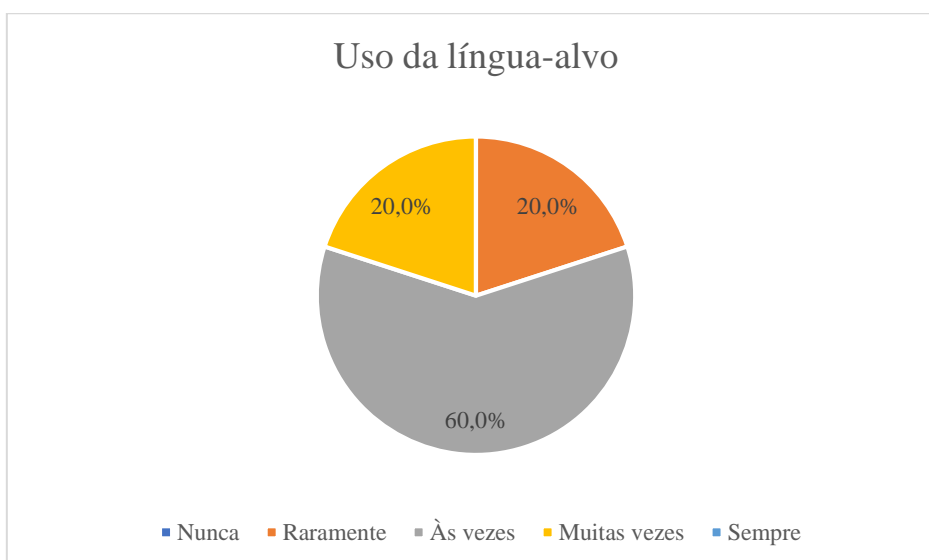
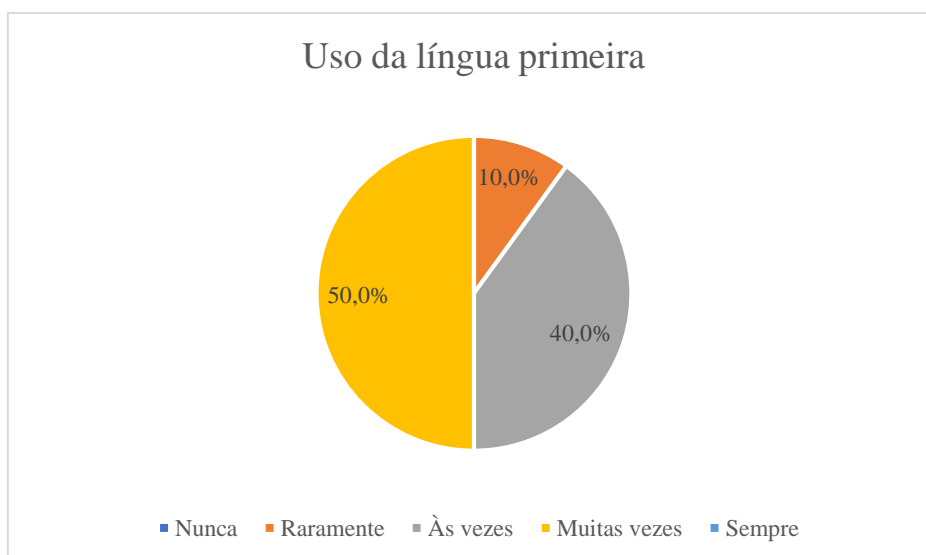


Paragens para consultar algo que não os colegas

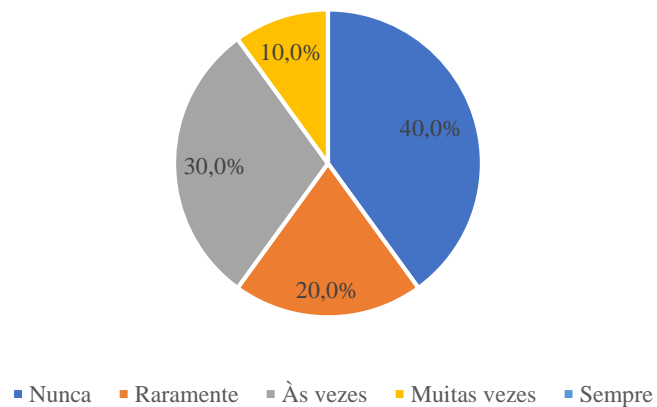


■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Anexo 29 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no segundo ciclo da turma de Inglês Língua Estrangeira



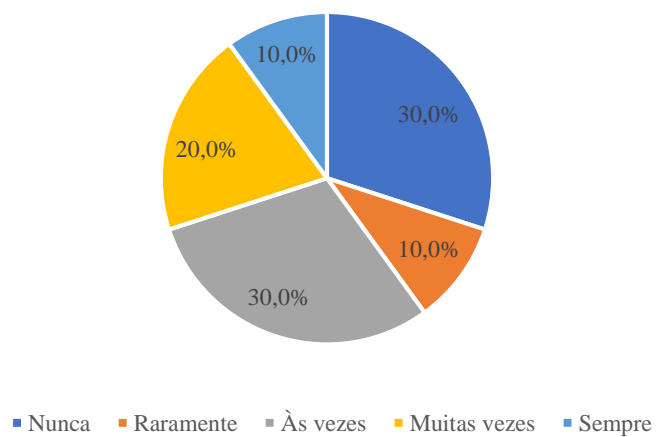
Participação para além da tarefa específica



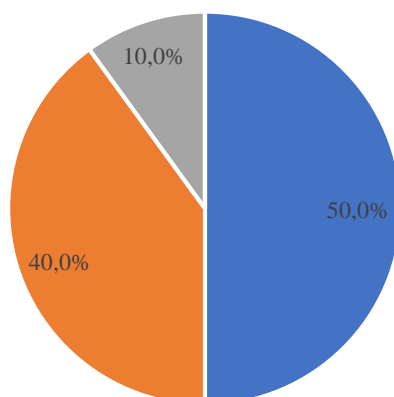
Respeito pelos colegas



Paragens para consultar os colegas



Paragens para consultar algo que não os colegas



■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Anexo 30 – Diário docente: entrada 18

11º (Inglês) – 02/05/2017

Conversas durante a atividade:

A10: “What are the arguments?”

A7: “I’m thinking of an argument against and another one in favour.”

A10: “Ok, quais?”

A5: “English, please!”

A8: “Na introdução podemos dizer que todos os países deveriam coexistir...”

A6: “Sim, é isso.”

P: “What language is that?”

A9: “Sorry...”

A1: “Referimos as desvantagens do *Brexit*?”

A2: “Ok... Por exemplo, viajar para lá vai ser mais complicado agora...”

A4: “Sim, tem-se que comprar o passaporte... *passport*.”

A8: «Como se diz “seleção nacional”?»

A9: «Teacher, how do you say “seleção nacional”?»

P: “Football?”

A8 e A9: “Yes.”

P: “National football team”.

A1: «“Desvantagens” é “disadvantages”?»

A4: “Sim.”

A10: “Na conclusão, dizemos que depende da opinião de cada um?”

A7: “Sim, pode ser.”

Observações:

- No geral, houve um esforço por parte dos As para falarem a língua-alvo. Poderiam ter falado um pouco mais nesse idioma, mas falaram mais do na turma de ELE;
- Notou-se, igualmente, uma boa dinâmica de trabalho na sala de aula;

- Os monitores da língua de trabalho desempenharam bem a sua tarefa, lembrando os colegas que tinham que falar em inglês;
- Os As com mais dificuldades têm tendência para usar mais a L1 do que a LE e, por vezes, não participam tanto na discussão como os restantes colegas.

Anexo 31 – Diário docente: entrada 19

11º (Inglês) – 05/05/2017

Conversas durante a atividade:

A6: “Oh ’stor, eu não consigo!”

P: “What’s wrong? Of course, you can! You have to try it.”

A6: “Eu não sei escrever em inglês!”

P: “Yes, you do! You can do this. Your colleagues will help, if you need it. Right?”

A9: «“Yeah!” O que queres dizer?»

A3: «Podemos chamar a isto que fizeram “ideologia”?»

A7: “Sim.”

A3: «“Ideologia” é “ideology”?»

A10: «“Ideology”, sim.»

A5: “English, please!”

A2: «“We need diversity in this world”, isto está bem?»

A1: “Sim.”

A4: «Acrescenta assim: “it wouldn’t be interesting if we all were the same”.»

A10: “O que vais pôr nos argumentos?”

A7: “A questão da extinção da raça e o método usado, que foi desumano.”

A10: “Ok, vou referir isso na conclusão.”

A6: «Como se diz “a forma como o povo aborígene se comporta”?»

A9: «“The way the aboriginal people behave”.»

A8: “Isto que aconteceu é parecido com o que o Hitler fez, não?”

A9: “Sim.”

A4: “Na conclusão vou referir que temos de aceitar quem somos. Ok?”

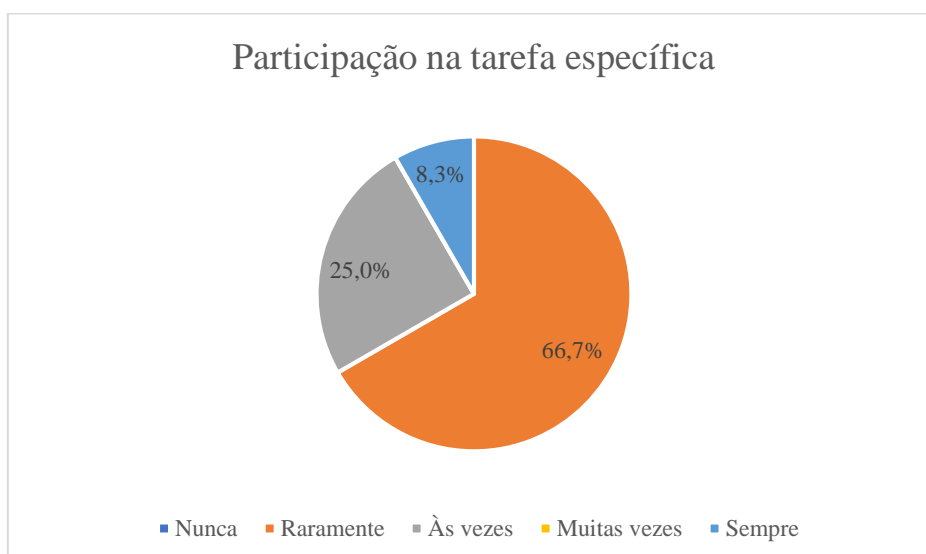
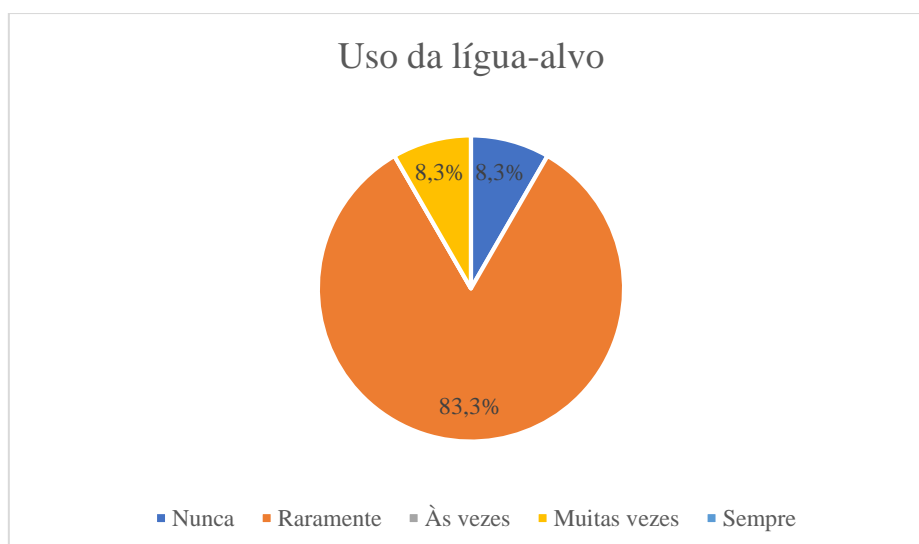
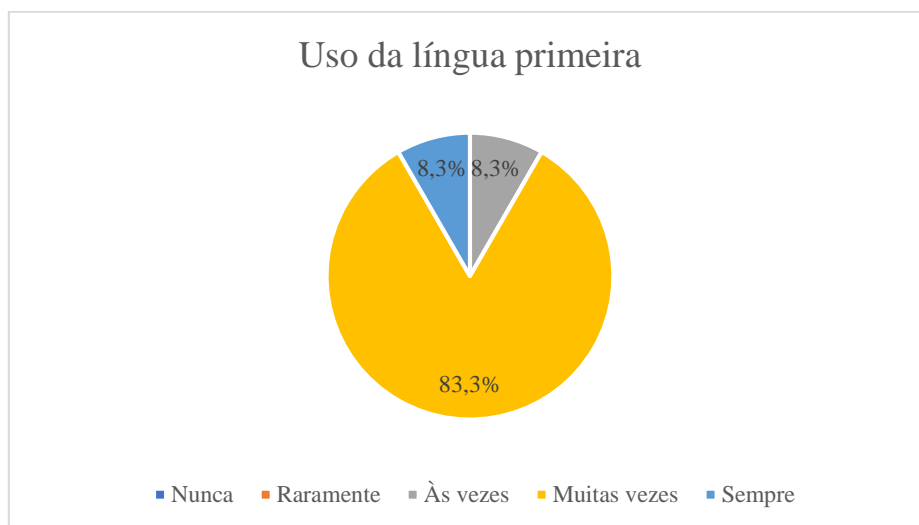
A1 e A2: “Sim.”

A5: “English, please!” (x7)

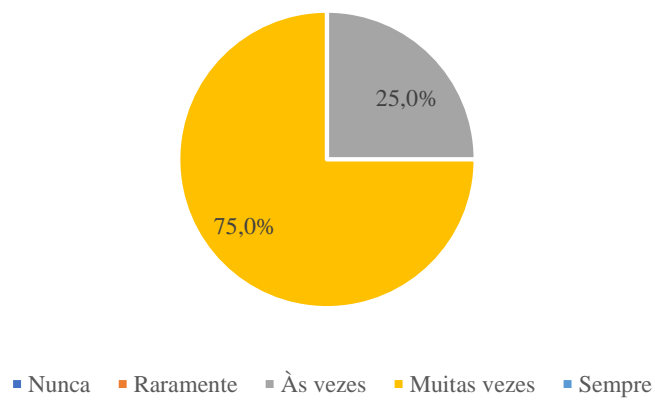
Observações:

- A quantidade de uso da língua-alvo foi basicamente a mesma da aula anterior. Os As foram usando-a, apesar de que poderiam ter feito um maior uso da mesma;
- A presença de As com muitas dificuldades na turma dificulta a comunicação na LE. Alguns destes As, às vezes, pensam que não são capazes de contribuir para o grupo e têm que ser motivados a tentar;
- A distribuição de tarefas realizou-se tranquilamente. Alguns grupos atribuíram algumas das tarefas que envolviam a escrita a As com mais dificuldades, o que foi bom para os mesmos tentarem “perder o medo” e usarem a língua-alvo.
- As tarefas foram exatamente as mesmas do ciclo de investigação anterior, mas, por vezes, atribuídas a diferentes As.

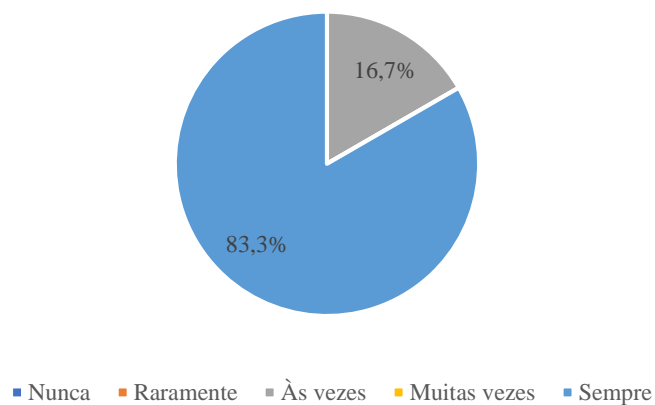
Anexo 32 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no primeiro ciclo da turma de Espanhol Língua Estrangeira



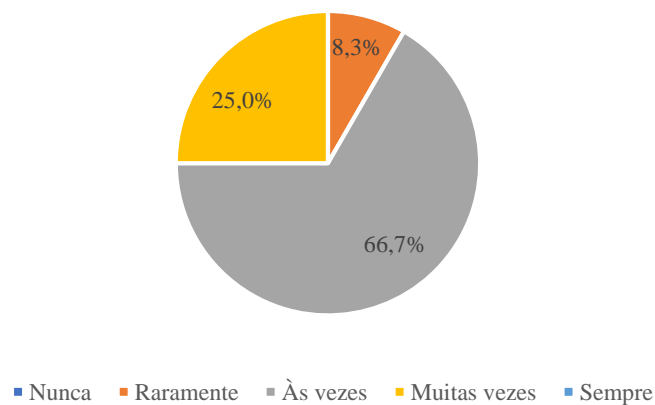
Participação para além da tarefa específica



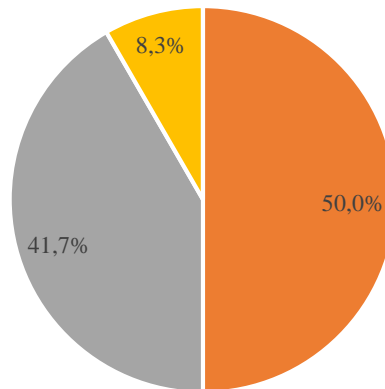
Respeito pelos colegas



Paragens para consultar os colegas

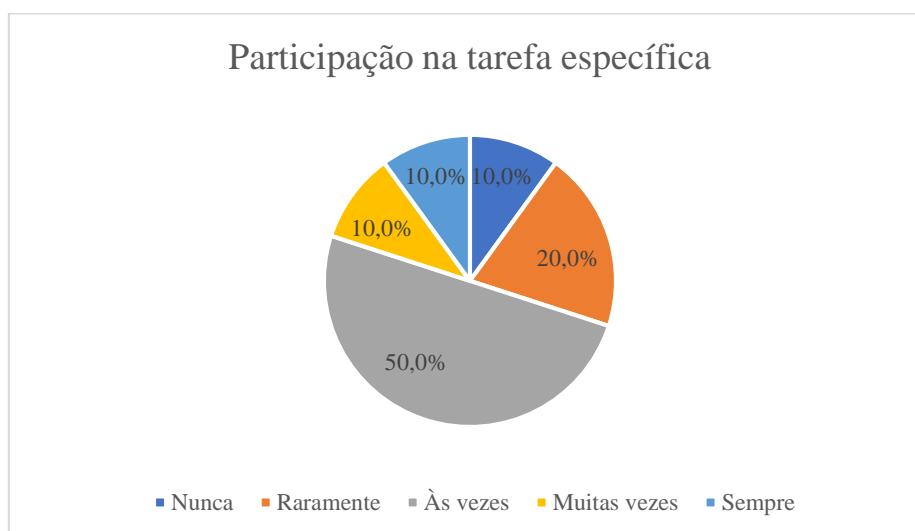
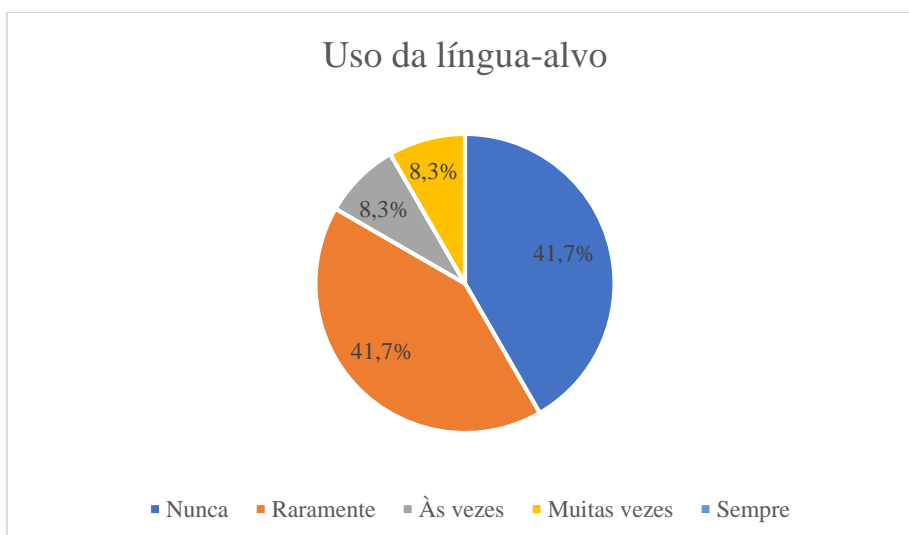
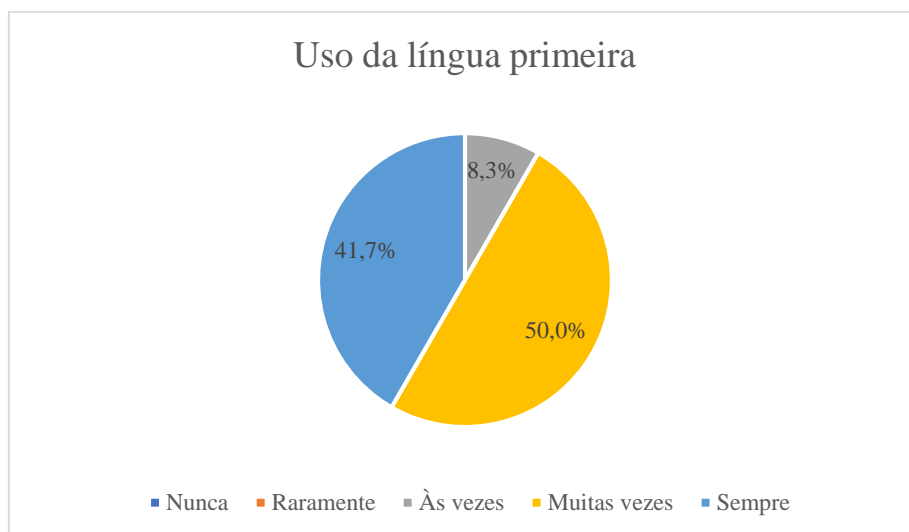


Paragens para consultar algo que não os colegas

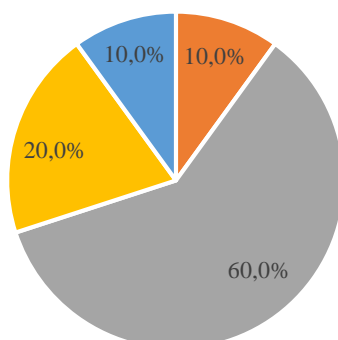


■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Anexo 33 – Resultados relativos às grelhas de observação sobre a interação oral prévia e durante a escrita no segundo ciclo da turma de Espanhol Língua Estrangeira

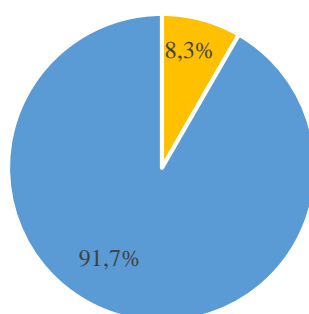


Participação para além da tarefa específica



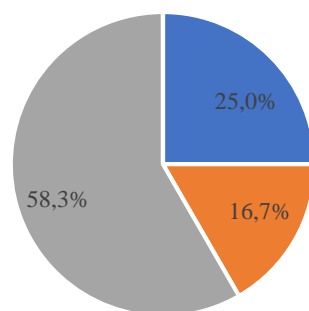
■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Respeito pelos colegas



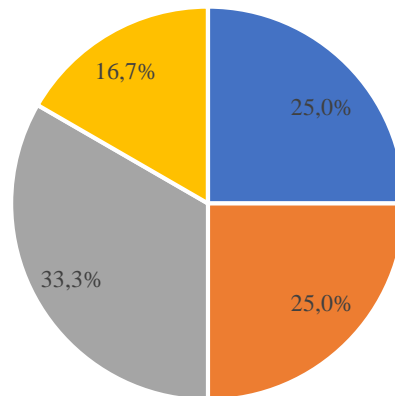
■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Paragens para consultar os colegas



■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Paragens para consultar algo que não os colegas



■ Nunca ■ Raramente ■ Às vezes ■ Muitas vezes ■ Sempre

Anexo 34 – Diário docente: entrada 16

10º (Espanhol) – 20/03/2017

Conversas durante a atividade:

A10: “Que pomos no segundo parágrafo?”

A12: “Podemos usar as redes sociais.”

A9: “¿Cuáles son las competencias?”

A7: “O facto de que gosto da natureza, por exemplo.”

A9: “Tenemos que hablar español, ¡vamos!”

A2: «Como se diz “sensibilizar a população”?»

A3: «“Sensibilizar la población”.»

A2: “Stor, pode chegar aqui?”

A3: “Não digo mais nada!”

P: “¡Calma, chicas! ¿Qué pasa?”

A5: «“Tenemos dos experiencias como voluntarios en instituciones de animales”, isto está bem?»

A4: “Acho que sim.”

A6: “Sim”.

A11: “Podíamos fazer palestras também.”

A10: “É isso!”

A4: “Podemos dizer que falamos várias línguas. Português, espanhol e inglês, por exemplo.”

A6: “Mete alemão também.”

A5: «“Alemão” é “alemán”?»

A6: “Sim.”

A12: «Mete assim: “Gonzalo le gusta mucho la naturaleza”.»

A3: «Escreve: “los jóvenes son lo futuro”.»

Observações:

- Os As falaram muito em português;
- Os As que estavam a monitorizar a língua fizeram algum esforço para motivar os colegas, mas não obtiveram muito êxito;
- No geral, os As trabalharam muito bem em grupo. Só houve o problema do uso constante da L1;
- Houve um grupo em que ocorreram alguns momentos de conflito de personalidades.

Anexo 35 – Diário docente: entrada 17

10º (Espanhol) – 27/03/2017

Conversas durante a atividade:

P: “¿Puedo llevar el texto?”

A12: “Podemos acabar na próxima aula?”

A1: “Pode ser algo relacionado com a proteção do ambiente, tipo os ambientalistas.”

A3: “Engenheiros ambientais?”

A2: “Como é em espanhol?”

A3: «“Acho que é “ingenieros ambientales”.»

P: “¿Cuál es vuestra idea?”

A10: “Arquitetos de foguetões de viagem.”

A12: «Como se diz “foguetão”?»

P: “Yo he escrito en la pizarra.”

A11: «Ah, como era? “Cohete”?»

P: “¡Eso es!”

A6: “E se arranjássemos um nome criativo para a profissão?”

A5: «Podia ser “nubista”.»

A5: ““Stor, como se diz...”

P: “Háblame en español.”

A5: «¿Cómo se dice “avião”?»

P: “Avión.”

A6: «¿Y “avioneta”?»

P: “Avioneta.”

P: “¿Qué tal, chicos?”

A7: “Estamos a pensar em insetos robóticos.”

P: “Vale. ¿Por qué?”

A8: “Podia ser animais no geral.”

A9: “E se for um vendedor de animais robóticos?”

P: “¡Me gusta! Pensad en el resto.”

A2: “‘Stor, não fico mais com ela!’”

P: “¿Por qué?”

A2: “É muito chata.”

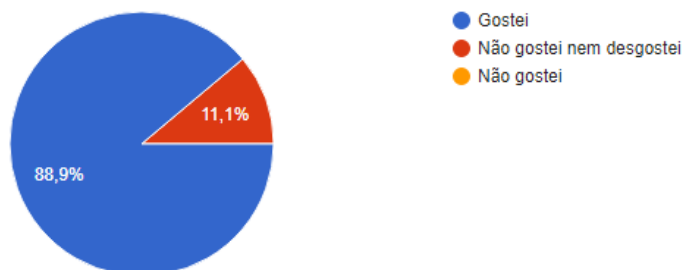
A3: “Oh, ela está a brincar!”

Observações:

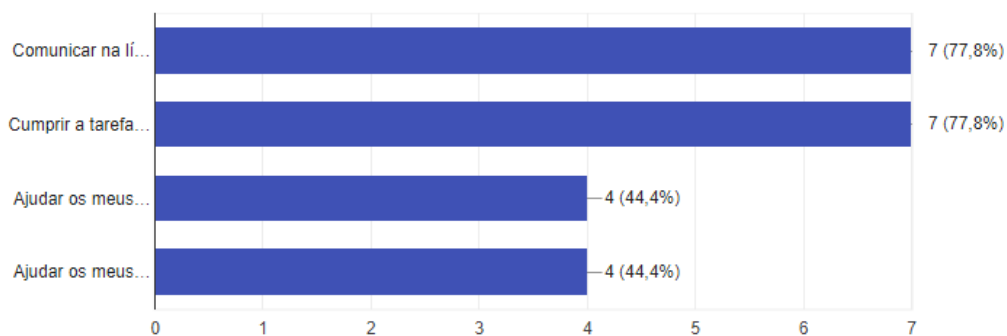
- Os As falaram, mais uma vez, muito em português;
- Notou-se que os As sabem falar em espanhol, mas não o fazem;
- Quando os As falam com o P durante a atividade, esforçam-se para falar em espanhol, mas depois voltam a falar na L1 com os colegas;
- Os As tiveram menos tempo para realizar esta atividade em comparação com a atividade do primeiro ciclo e, por essa razão, alguns não a terminaram;
- No geral, os As trabalharam bem em grupo, mas poderiam ter comunicado mais na língua-alvo;
- Voltou a haver alguns conflitos entre membros do mesmo grupo da atividade do primeiro ciclo;
- Relativamente à distribuição de tarefas, houve apenas um grupo de trabalho que não o fez. As tarefas consistiram nas diferentes secções que tinham que ser incluídas no artigo.

Anexo 36 – Respostas da turma de Inglês Língua Estrangeira ao questionário 2

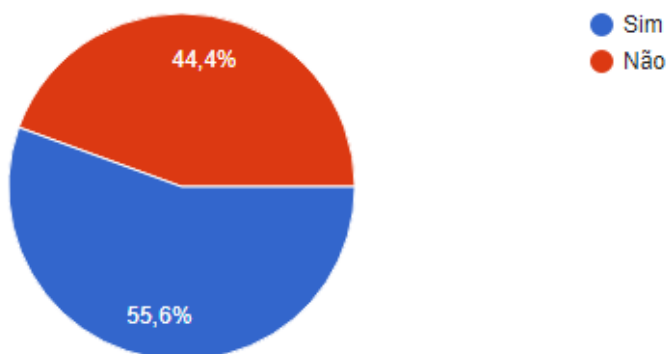
1. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 2 de maio de 2017 (escrita de um artigo de opinião sobre Britishness)?



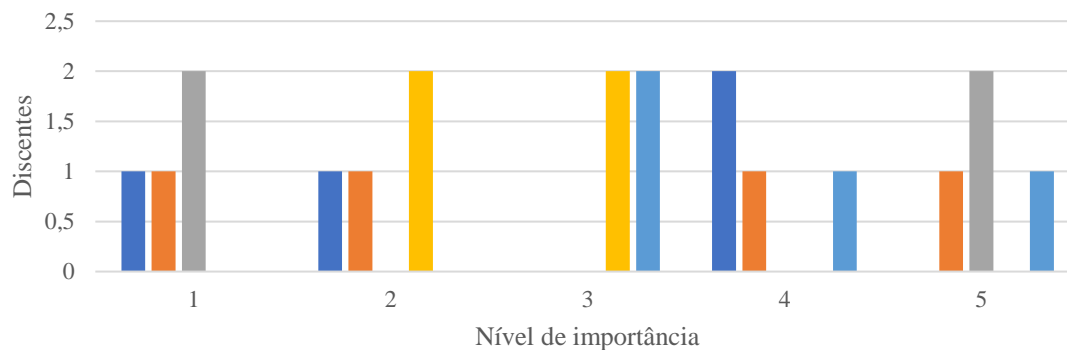
2. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):



3. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?

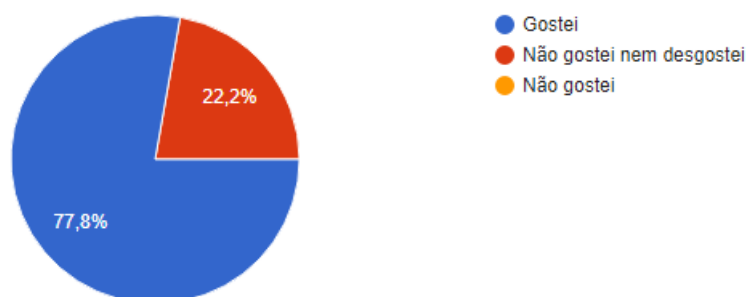


4. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 - o aspeto menos importante - a 5 - o aspeto mais importante)

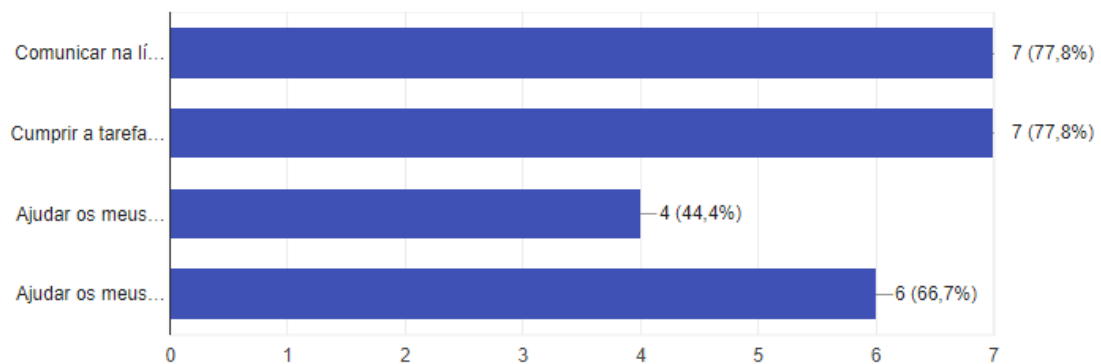


- A divisão de tarefas entre os membros do grupo
- O facto de ser uma atividade de escrita
- Os membros do teu grupo
- Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira
- Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois

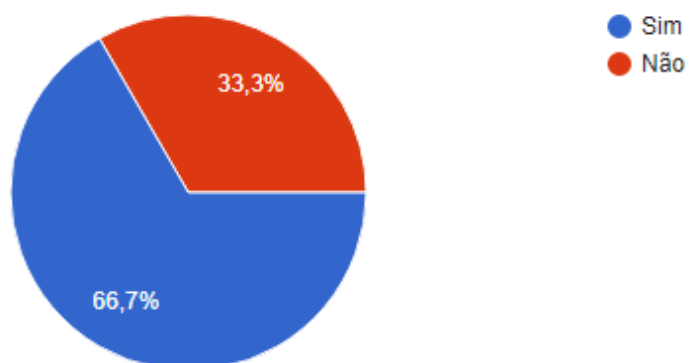
5. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 5 de maio de 2017 (escrita de um artigo de opinião sobre a tentativa de destruição dos aborígenes australianos)?



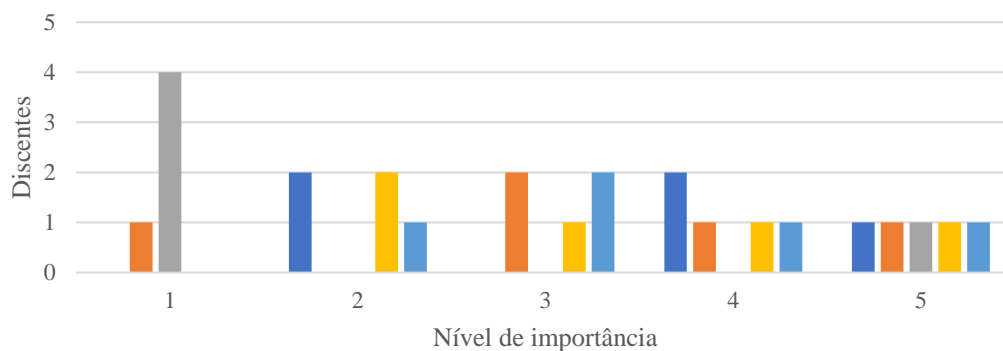
6. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):



7. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?



8. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo?
(enumera de 1 - o aspeto menos importante - a 5 - o aspeto mais importante)



■ A divisão de tarefas entre os membros do grupo

■ O facto de ser uma atividade de escrita

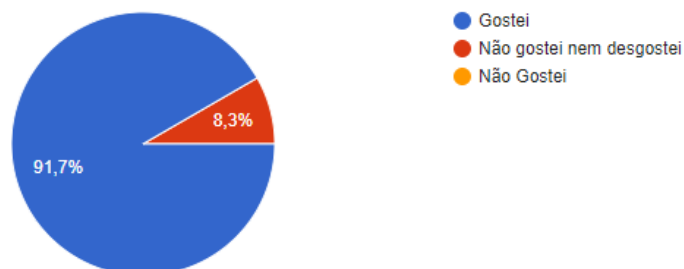
■ Os membros do teu grupo

■ Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira

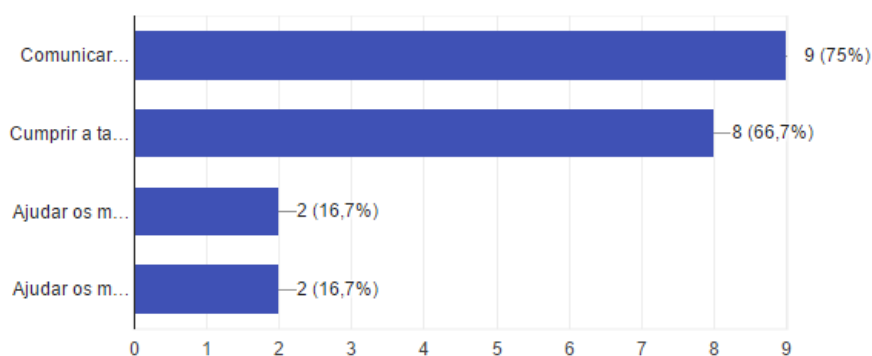
■ Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois

Anexo 37 – Respostas da turma de Espanhol Língua Estrangeira ao questionário 2

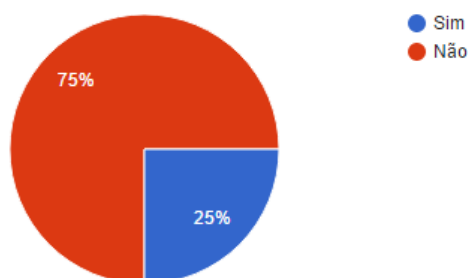
1. Qual a tua opinião sobre a atividade realizada no dia 20 de março de 2017 (escrita de um email de apresentação a uma organização não-governamental)?



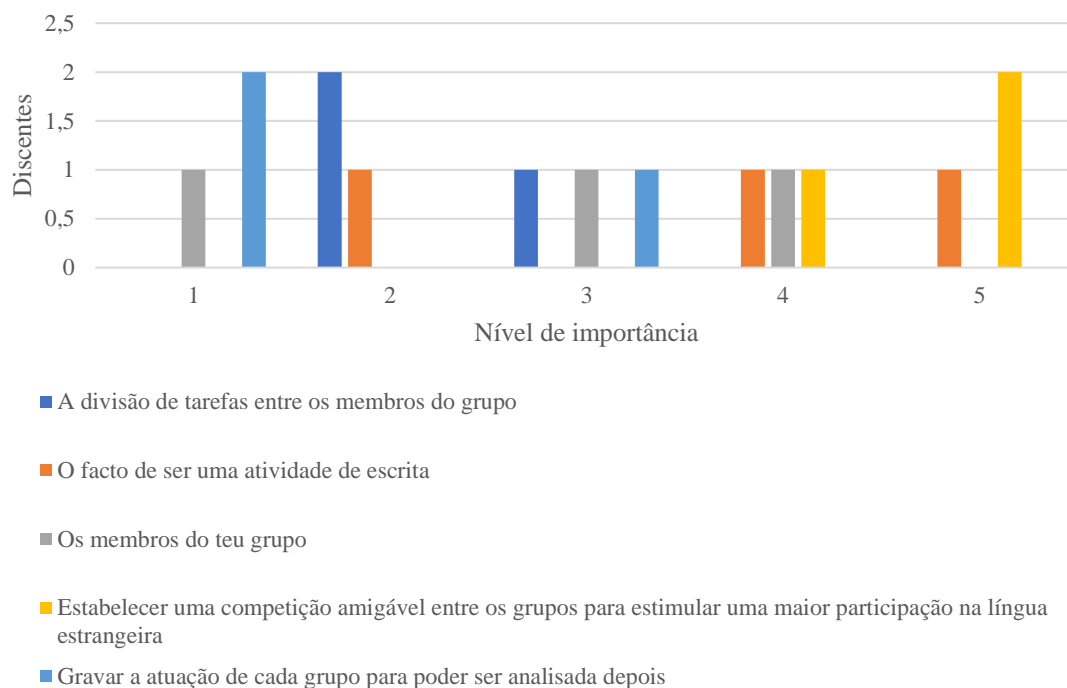
2. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):



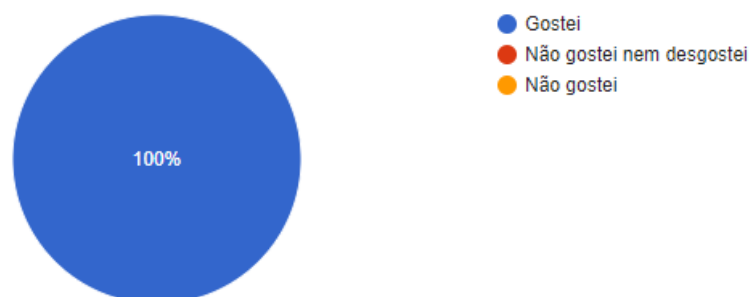
3. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?



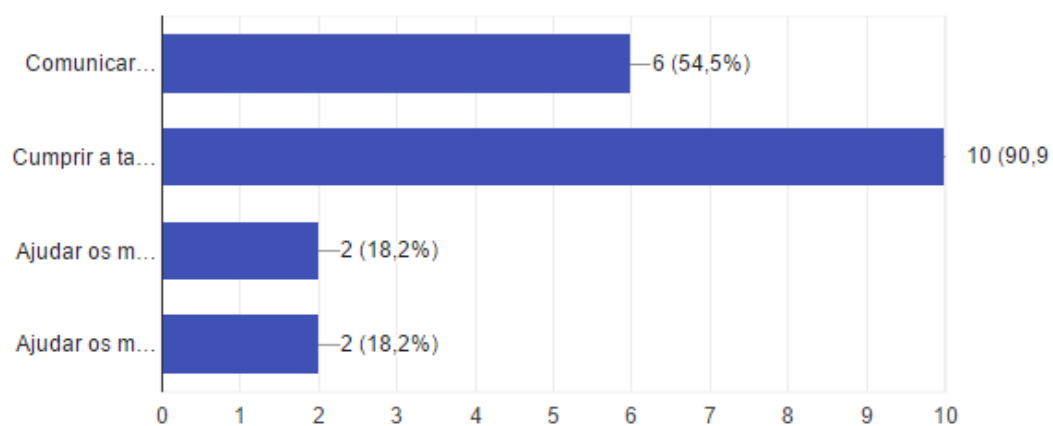
4. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 - o aspeto menos importante - a 5 - o aspeto mais importante)



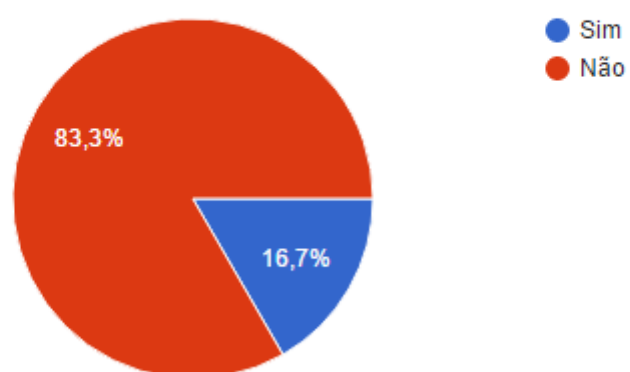
5. Qual a tua opinião sobre a atividade de grupo realizada no dia 27 de março de 2017 (escrita de um artigo sobre uma profissão futura)?



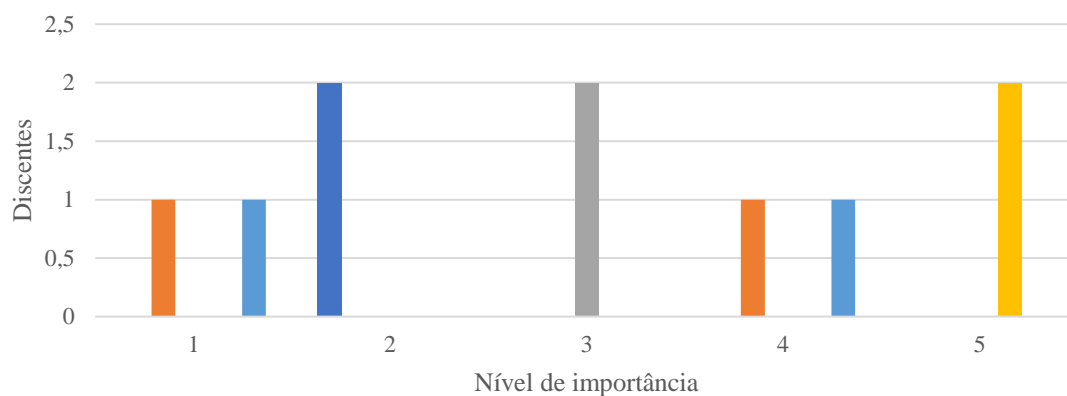
6. Nessa mesma atividade fui capaz de (podes assinalar mais do que uma opção):



7. Mudarias algum aspeto dessa mesma atividade?



8. Que aspeto mudarias nesta atividade de grupo? (enumera de 1 - o aspeto menos importante - a 5 - o aspeto mais importante)



- A divisão de tarefas entre os membros do grupo
- O facto de serem atividades de escrita
- Os membros do teu grupo
- Estabelecer uma competição amigável entre os grupos para estimular uma maior participação na língua estrangeira
- Gravar a atuação de cada grupo para poder ser analisada depois

Anexo 38 – Exemplo de texto escrito por um grupo da turma de Inglês Língua Estrangeira

In order to exist the term Britishness every single person that lives in every countries of the UK must co-exist as one, disregarding there differences.

most of the British people are stiff upper lip. many of them are too formal speaking to other. And we think that, because they receive many foreign people, and they want to show a good image.

The Union Jack flag shows that they are some kind United so they have a lot of habits in common.

To conclude, the United Kingdom should united all of the countries and creat a national team to represent the UK in the world cup.

Anexo 39 – Exemplo de texto escrito por um grupo da turma de Espanhol Língua Estrangeira

Estimados Sr./ Sra:

Nos gustaría proponer nuestra candidatura para el puesto Karumbé basada en nuestra experiencia en el sector y nuestros interés por formar parte de un proyecto como el vuestro.

Hablamos inglés, portugués, alemán y español y tenemos dos experiencias como voluntarios en instituciones de animales, colaborando en programas educativos con ONGs. Nos candidatas porque nos gusta mucho los animales en especial las tortugas marinas.

Nos gustaría tener las informaciones para podermos hacer un buen trabajo y con dedicación. Era muy bueno se consiguiésemos tener una entrevista con vosotros.

Sin otro particular, nos despedimos a la espera de recibir noticias vuestras.

Atentamente,